

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Ângela Dalben
Júlio Diniz
Leiva Leal
Lucíola Santos
(Org. da coleção)

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:

Alfabetização e Letramento

Arte-Educação

Educação Infantil

Ensino da Língua Portuguesa

Ensino de Línguas Estrangeiras



autêntica

**XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

REALIZAÇÃO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Faculdades Pitágoras

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Apoio

Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Centro Universitário (UNA)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Parceria

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:

Alfabetização e Letramento

Arte-Educação

Educação Infantil

Ensino da Língua Portuguesa

Ensino de Línguas Estrangeiras

autêntica

Copyright © 2010 Os autores e organizadores

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Organização da coleção

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Júlio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte I do livro - Alfabetização e Letramento: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Organização da Parte II do livro - Arte-Educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Lúcia Gouvêa Pimentel

Organização da Parte III do livro - Educação Infantil: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Isabel de Oliveira e Silva

Organização da Parte IV do livro - Ensino da Língua Portuguesa: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Aparecida Paiva, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Marildes Marinho

Organização da Parte V do livro - Ensino de Línguas Estrangeiras: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos

Conselho Editorial

Aída Maria Monteiro Silva

Ilma Passos Alencastro Veiga

José Carlos Libâneo

Lilian Anna Wachowicz

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Maria Isabel da Cunha

Vera Maria Ferrão Candau

Preparação de originais

Marcos Evangelista Alves

Capa

Cedecom/UFMG - Painei: Yara Tupinambá

Editoração eletrônica

Looris Comunicação | www.looris.com.br

Revisão

A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade de cada autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

C766	<p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 632p. – (Didática e prática de ensino)</p> <p>Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Inclui bibliografia. Conteúdo: Alfabetização e letramento – Arte-educação – Educação infantil – Ensino da língua portuguesa – Ensino de línguas estrangeiras. ISBN: 978-85-7526-466-9</p> <p>1. Didática. 2. Prática de ensino. I. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 371.3 CDU: 37.02</p>
------	--

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Apresentamos a **Coleção Didática e Prática de Ensino**, constituída de 6 volumes, que expressa a produção de renomados educadores, em diferentes campos temáticos, convidados para o debate das ***Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais***, que aconteceu no XV ENDIPE.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão” que objetivou problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes estados e são organizados por instituições de ensino superior que, na assembléia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Hoje, pode-se dizer que o ENDIPE é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de trinta anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em

um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões.

O tema central ***Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*** foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história desse país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas, presenciamos, ainda, a dinâmica de organização nos diferentes Estados da federação dos FORPROFs – Fóruns de Formação de Professores, articuladores dessas ofertas, com a participação dos gestores das diversas universidades públicas e dos secretários municipais e estaduais de Educação. Vivemos, assim, um movimento profícuo à participação da academia na estruturação de políticas educacionais, porque chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E nesse contexto, a resposta dada por esta coleção que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é extremamente oportuna para a construção dessas políticas.

A coordenação geral do evento tomou a decisão de subdividir o tema central em campos bem definidos para permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas, em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados constituem a base dos 6 volumes dessa coleção, organizados a partir da confluência ou similaridade dos temas ou mesmo das necessidades técnicas de

diagramação dos volumes. São eles: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Como organizadores, desejamos que esta coleção se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação hoje e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos. Desejamos, também, que a alegria vivida por nós no percurso de produção deste material esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Belo Horizonte, abril de 2010.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Julio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadores da coleção

SUMÁRIO

PARTE I

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - APRESENTAÇÃO	13
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	21
A PESQUISA PSICOLINGUÍSTICA DE TIPO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E QUESTÕES ATUAIS	38
Artur Gomes de Moraes	61
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRODUÇÃO, APROPRIAÇÕES E EFEITOS	78
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	95
IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD): A QUALIDADE DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO	111
Ceris Salete Ribas da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS MATERIAIS “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO”	
Jane Cristina da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES DE CRIANÇAS MENORES DE SETE ANOS	
Mônica Correia Baptista	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: DESCOMPASSOS ENTRE AS POLÍTICAS, AS PRÁTICAS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA	
Sonia Kramer	

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/LITERACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
PARA O ENSINO, PARA A PESQUISA E PARA A
FORMAÇÃO** 134

Tizuko Morchida Kishimoto

PARTE II

**ARTE-EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES
NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE - APRESENTAÇÃO** 157

Lúcia Gouvêa Pimentel

**A MULTICULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES
VISUAIS** 162

Juliana Gouthier Macedo

**O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES** 177

Lucia Gouvêa Pimentel

**O MORRO E O SONHO – MÚSICA E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES** 188

Cecília Cavalieri França

**OS SABERES ESCOLARES, A EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
EM ARTES** 205

Arão Paranaguá de Santana

**ARTE/EDUCAÇÃO/ARTE: AFINAL, QUAIS SÃO AS
NOSSAS INQUIETUDES?** 226

Luciana Gruppelli Loponte

**O QUE NOS RETÉM AQUI? O CINEMA INTERROGA A
DOCÊNCIA** 245

Inês Assunção de Castro Teixeira

**A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES
ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO
CINEMA COMO ARTE** 271

Rosália Duarte

CINEMA E EDUCAÇÃO: APRIMORANDO O DIÁLOGO 287
José de Sousa Miguel Lopes

PARTE III

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE - APRESENTAÇÃO 301
Isabel de Oliveira e Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERMANÊNCIAS, REDEFINIÇÕES E TENSÕES 308
Lívia Maria Fraga Vieira

QUESTÕES E TENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SITUAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE 327
Maria Fernanda Rezende Nunes

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 351
Sílvia Helena Vieira Cruz

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS TEMPOS. VELHOS PROBLEMAS 370
Léa Stahlschmidt P. Silva

AS MULHERES, AS EMOÇÕES E O CUIDAR: O FEMININO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS 389
Léa Tiriba

TENSÕES UNIVERSAIS ENVOLVENDO A QUESTÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 418
Lenira Haddad

O LUGAR DA PRÁTICA E DA TEORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 438
Analucia de Moraes Vieira

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM
PEDAGÓGICA ORIENTADA PELAS CULTURAS DOS
GRUPOS DE CONVIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NEGRAS** 450
Gercina Santana Novais

PARTE IV

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE
- APRESENTAÇÃO** 465
Marildes Marinho

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS:
CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E PERSPECTIVAS** 470
Marildes Marinho

**CULTURA, LITERATURA, CURRÍCULO: ALGUMAS
PROVOCAÇÕES** 492
Graça Paulino

**REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS DE LEITURA** 509
Aparecida Paiva

**DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA À FORMAÇÃO
DE LEITORES: CAMINHO SUAVE?** 523
Jane Paiva

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE LEITURA** 549
Célia Regina Delácio Fernandes

PARTE V

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE
- APRESENTAÇÃO** 571
Lucíola Licínio Santos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NA SOCIEDADE DIGITAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS Walkyria Monte Mór	577
A TECNOLOGIA NA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	595
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS: INTEGRANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM Telma Gimenez	614

APRESENTAÇÃO

A reflexão sobre as convergências e as tensões na formação e no trabalho docente que permeiam a Alfabetização e o Letramento¹ no Brasil é o que motivou a produção de diferentes pesquisadores que apresentam, neste livro, os seus textos. Neles, os autores discutem os principais desafios contemporâneos para as políticas, para as práticas e para a pesquisa, retomando paradigmas, discutindo seus efeitos ou analisando os impasses, o alcance e os limites dos programas que vêm sendo implementados pelo Governo Federal, desde a década de 90 do século XX.

Nos últimos anos, vários paradigmas teóricos repercutiram no trabalho dos alfabetizadores brasileiros. As pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro, em especial, foram amplamente divulgadas, aproximando os professores do discurso científico e dos resultados da pesquisa básica. Tendo como justificativa o “construtivismo”, várias questões pedagógicas relacionadas à alfabetização foram reconsideradas; outras, radicalmente abandonadas, deixando ambiguidades em relação ao papel do professor e em aberto as estratégias de sistematização do ensino e, conseqüentemente, da didática da alfabetização. Essa configuração deixou o terreno propício para o surgimento de propostas conservadoras e milagrosas que têm sido avaliadas como redutoras, em função do avanço de conhecimentos que a própria teoria construtivista e os estudos sobre o letramento proporcionaram. Tomando como foco as pesquisas psicolinguísticas do tipo construtivista, Artur Gomes Morais faz um balanço dos últimos trinta anos, apontando as tendências e as formas de apropriação dessas teorias, as necessidades didáticas que devemos enfrentar e os temas emergentes que demandam investimento teórico, tais como: o enfrentamento do ensino sistemático

1 Nesta apresentação, os termos “alfabetização” e “letramento” aparecem separados – uma que vez as referências, teorias e campos de pesquisa que embasam especificidades. Em outros casos, aparecem ligados por uma barra, indicando que precisam ser entrelaçados. Alguns textos deste livro retomam os diferentes significados desses conceitos.

das correspondências som-grafia, o ensino da norma ortográfica e da caligrafia. Além disso, o autor observa pontos lacunares na pesquisa, indicando que precisamos investir mais em pesquisas que abordem o ensino diversificado na alfabetização, as dificuldades de aprendizagem e o ensino-aprendizagem da língua na educação infantil.

Com uma reflexão mais focalizada nas políticas, alguns autores apresentam discussões sobre algumas políticas de formação continuada e do livro didático e sobre outras, mais abrangentes, que têm provocado movimentos nas tomadas de posição quanto ao lugar da alfabetização na política de educação infantil e no ensino fundamental.

Do ponto de vista da política de formação continuada, pode-se dizer que sua implementação e consolidação no Brasil deve muito ao tema alfabetização/letramento. Desde a década de 80, os professores, as escolas, os sistemas de ensino e as universidades têm fortalecido o direito à formação continuada, questionando o fracasso na alfabetização, pondo em questão os paradigmas, as formas de organização da escola nos anos iniciais, os conteúdos e os materiais didáticos utilizados. Muitas dessas mudanças geraram movimentos espontâneos e organizados de formação, novas temáticas para a pesquisa e a implementação de políticas que as sustentassem. Um importante programa nacional de formação de alfabetizadores, a partir do paradigma construtivista, foi desenvolvido no âmbito do PROFA, implementado em 2001. Em 2005, entretanto, temos um marco na política de formação continuada, quando o MEC abre edital para as universidades e cria a Rede Nacional de Formação Continuada, visando dar mais organicidade às propostas e qualificar a oferta de formação, dentre elas, as que são oferecidas aos alfabetizadores. Nesse período de 05 anos, já é possível levantar alguns problemas relativos a essa política. Com quais concepções e como as universidades passam a produzir seus programas para dar conta dos termos do edital? Como nossos materiais têm sido recebidos? Mesmo reconhecendo avanços, quais os problemas de formação e de pesquisa que precisamos enfrentar?

O texto de Isabel Cristina Alves da Silva Frade problematiza

algumas dessas questões. Refletindo sobre a experiência da formação continuada que tem sido desenvolvida pelo CEALE, a autora apresenta os pressupostos que têm conduzido a formação continuada, destacando os saberes dos professores, a importância de se considerar sua formação cultural, sobretudo como leitores, e a necessidade de responder a questões que envolvem a pragmática da sala de aula. Indicando desafios para as políticas, para as pesquisas e para as práticas, destacam-se algumas questões: o significado de produzir textos para professores em exercício, os efeitos de uma circulação nacional de textos, os fatores que constituem a formação dos alfabetizadores e que repercutem na recepção dos materiais e o lugar das outras políticas de alfabetização nos processos de formação continuada.

Materiais para alfabetizar são construções históricas, portanto não podemos relacioná-los apenas aos modelos ditos conservadores ou “tradicionais”. No entanto, foi isso que ocorreu no Brasil a partir da década de 80: críticas ideológicas e epistemológicas ajudaram a desqualificar o livro didático como instrumento valioso de trabalho. Embora as políticas de controle de livros didáticos sempre tenham estado presentes na educação brasileira, é na década de 90 que o MEC cria o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Diferentemente dos que o antecederam, é a partir desse programa que os livros são avaliados por uma comissão que regula sua presença nas escolas públicas, ou seja, os professores só podem escolher os títulos melhor avaliados e o MEC só adquire os títulos repertoriados no Guia de Livros Didáticos. Desde 1997, os livros de alfabetização passam a ser escolhidos – e mesmo produzidos – a partir do crivo do programa. Depois de mais de 13 anos, o que ocorreu com os livros? Quais foram os principais aspectos que conduziram sua transformação? Afinal, eles se transformaram? As alterações no formato, no tratamento de conteúdo e na metodologia têm correspondido ao desenvolvimento dos campos de pesquisa e às expectativas dos professores?

O texto de Ceris Salete Ribas da Silva apresenta conclusões e resultados das avaliações dos livros didáticos de alfabetização,

realizadas ao longo dos anos de 1999 e 2010, desenvolvendo uma reflexão a respeito dos impactos do PNLD nos últimos 13 anos na qualidade de livros didáticos de Alfabetização. Utilizando dados estatísticos e dados mais amplos que ajudam a configurar efeitos da política na produção de livros, a autora constata que houve renovação dos títulos ao mesmo tempo em que diminuiu o número de obras inscritas. Os livros também passam a apresentar alguns fatores que os uniformizam/homogeneizam. Com relação às principais tendências e modificações nos livros destaca-se a adoção de paradigmas sócio-interacionistas, a organização temática e por gêneros textuais e o tratamento das diversidades.

Com foco em diferentes políticas públicas relacionadas aos livros didáticos e outros materiais, Jane Cristina da Silva apresenta um histórico que permite verificar as principais transformações que atravessam a política do livro didático e a produção editorial. O PNLD também é impactado por políticas educacionais mais amplas e, nesse contexto, a autora discute a forma, os conteúdos e eixos metodológicos das coleções de alfabetização que foram modificadas em função dos reordenamentos estruturais e pedagógicos necessários para a inclusão de crianças de 06 anos no ensino fundamental. A política do livro didático se soma a outras políticas do livro. Nesse sentido, a autora caracteriza diferentes programas que avaliam e distribuem outros tipos de materiais. Pelos dados apresentados, verificamos tanto a ampliação dos destinatários das obras, que passam a atingir também a educação infantil, as crianças de 06 anos e os professores, como a diversificação nos próprios suportes (livros de literatura, obras complementares, jogos, obras de referência, periódicos e livros para professores). O texto permite, enfim, acompanhar a própria institucionalização das políticas do livro e de outros materiais.

As recentes políticas educacionais que visam garantir o direito à escolarização, especialmente para crianças a partir de 04 anos, não podem discutir concepções, nem formular normatizações ou inspirar práticas sem enfrentar a discussão sobre o significado da cultura escrita para as crianças bem pequenas. O ensino fundamental de 09

anos, implementado a partir de 2006, com a respectiva incorporação das crianças de 06 anos, também se deve pautar pela garantia do direito à alfabetização.

É exatamente a partir dessas novas políticas de educação infantil e da ampliação do ensino de 09 anos que vêm à tona algumas concepções que relacionam infância e alfabetização, leitura e escrita. No Brasil, no plano das ideias, estão em disputa posições mais acirradas que, ao defenderem uma vivência das linguagens, deixam de fora a língua escrita; outras, mais ponderadas, consideram a escrita como um dos componentes da formação cultural das crianças, sendo a educação infantil o lugar de construir desejos de aprender a ler e escrever e de vivenciar leituras literárias. Finalmente, há, ainda, quem defenda certa precocidade da alfabetização, no sentido mais estrito do termo.

Dessa forma, constata-se que tanto na educação infantil como no primeiro ano do ensino fundamental têm ocorrido polêmicas sobre o lugar da alfabetização no ensino público. Embora a questão pareça circunscrita aos sujeitos que estão se beneficiando do direito à escolarização nessas políticas, a discussão sobre suas implicações contribui para pensarmos os níveis que antecedem a escolarização obrigatória e que se estendem para além da faixa etária dos seis anos.

Nesse contexto, há várias questões que podem ser levantadas. As polêmicas que se apresentam nessa área têm sido baseadas em pesquisas e em teorias sobre o papel da linguagem no desenvolvimento infantil? Têm-se pautado em ideias pré-concebidas sobre o que desejam e podem aprender essas crianças? Têm considerado o agenciamento da criança e os significados que atribuem à cultura escrita? Embora haja legislações e políticas que envolvem esta discussão, será que há pesquisas sobre o tema que possam ajudar a pensar as próprias políticas e interferir positivamente nas práticas cotidianas dos professores? Que novos temas podem ser pesquisados no campo educacional e outras áreas afins? Como outros países têm operado com estes conceitos na educação infantil? Quais são as práticas culturais das

crianças em relação a outros sistemas semióticos e multimodais e o que é feito para estabelecer uma transição entre casa e escola? Afinal, que estratégias e práticas podem ser incentivadas? Neste livro, há três textos que abordam algumas dessas problemáticas.

Mônica Correa Baptista destaca os debates atuais e tendências que polarizam a alfabetização na primeira infância. Em uma primeira tendência, a alfabetização seria inadequada por roubar das crianças outros aprendizados e, na segunda, ela seria importante como ação compensatória e preventiva do sucesso. Para além das polarizações e com argumentações conceituais, a autora toma a posição favorável ao ensino da linguagem escrita na educação infantil. Apresentando concepções que sustentam ser a infância um processo de construção social e que discutem a interpenetração entre os universos infantil e adulto, a autora retoma trabalhos de pesquisadores que ajudam a reforçar, com suas pesquisas, os seguintes pressupostos: a escrita de crianças bem pequenas já demonstra os efeitos da interação que elas estabelecem com os signos; as crianças são capazes de interagir com a cultura escrita; suas construções constituem o aprendizado da escrita; e, finalmente, a inserção no universo/ordenamento da escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças. A autora termina apresentando três argumentos de Vygotsky que justificam o ensino da escrita na educação infantil.

O texto de Sônia Kramer trata a questão da infância e de sua emergência como tema nas diversas áreas de ciências sociais, humanas e exatas. A autora recupera documentos oficiais, faz reflexões sobre uma pesquisa e apresenta um balanço das produções publicadas em periódicos e apresentadas na Anped que abordam/relacionam os temas infância, educação infantil, letramento, alfabetização, formação do leitor, alertando sobre a escassez de pesquisas no Brasil e sobre a urgência de investimento em alguns temas específicos. A autora defende a necessidade de retomarmos o caráter cultural da escola, de implementar um trabalho amplo com as diversas dimensões da linguagem e de pensar políticas de formação de leitores que atravessem todos os segmentos da educação e da sociedade. Suas

pesquisas também indicam que a escrita na educação infantil e no ensino fundamental não pode ser vivenciada e tratada de maneira mecânica, instrucional e moralizante.

Ao apresentar diferentes concepções de letramento/literacia, Tizuco Morchida Kishimoto desenvolve os conceitos de multimodalidade e de diversidade no uso dos sistemas semióticos, indicando que as crianças podem produzir multi-letramentos. A autora destaca, também, um conjunto de pressupostos e de indicações metodológicas empregados em vários países, apontando a necessidade de pensarmos nas questões de transição, deslocamentos e continuidades entre os letramentos da escola e aqueles vivenciados na família. Como proposta, a autora resgata a importância da cultura popular infantil, ressaltando o papel da cultura eletrônica, televisiva e digital, repertórios muitas vezes desprestigiados pela escola. Afirma, ainda, a importância das brincadeiras em ambientes estruturados, no desenvolvimento das crianças e na escolarização infantil. São apresentados, também, alguns indicadores que atestam a importância da intervenção do adulto, da organização dos ambientes e materiais e de elementos que podem ajudar na análise da situação dos ambientes de letramento/literacias experienciados pelas crianças.

Que as reflexões apresentadas neste livro contribuam para avaliar as políticas públicas, indicar novos rumos para a pesquisa e inspirar nossas ações de transformação da qualidade da alfabetização/letramento no Brasil.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Presidente da Comissão Científica do Subtema Alfabetização e Letramento

A PESQUISA PSICOLINGUÍSTICA DE TIPO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E QUESTÕES ATUAIS

Artur Gomes de Moraes

Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Que contribuições a psicolinguística de orientação construtivista tem apresentado para a formação de alfabetizadores, nos últimos trinta anos? Que dificuldades na apropriação daqueles estudos poderíamos apontar como tendo sido vividas por nossas escolas de educação básica e por aqueles que, nas instituições de ensino superior, formam alfabetizadores? Que questões julgamos que a pesquisa psicolinguística precisa aprofundar, a fim de colaborar, ainda mais, para o aperfeiçoamento dos processos de formação dos docentes que se ocupam da alfabetização inicial?

Admitindo a impossibilidade de, no presente texto, fazer um exame exaustivo de temas tão complexos, nosso intuito será refletir sobre as questões acima anunciadas, pensando sempre na formação docente. Para tanto, consideraremos nossa experiência de investigação sobre o aprendizado da língua escrita e de sua notação bem como nossa participação em processos de formação inicial e continuada de alfabetizadores, no período 1984-2010. Num primeiro momento, faremos uma breve discussão sobre como, segundo nosso ponto de vista, as pesquisas psicolinguísticas de tipo construtivista têm proposto uma reorganização do campo da alfabetização, no âmbito teórico, e como têm propiciado certos encaminhamentos de ordem didática. Ao fazer essa breve revisão, analisaremos também algumas dificuldades nesse processo de transformação de pesquisa básica em propostas de ensino de alfabetização. Em seguida, centraremos nossa atenção sobre alguns temas que, a nosso juízo, devem ser priorizados,

nas pesquisas psicolinguísticas que, hoje, tratam do aprendizado da escrita alfabética e indicaremos algumas questões pedagógicas que, infelizmente, continuam exigindo a atenção dos que definem políticas públicas de alfabetização ou prescrevem modos de se alfabetizar e formar alfabetizadores.

Antes, porém, cabe um esclarecimento: embora desde o final da década de 1980 consideremos as pesquisas acerca do papel da consciência fonológica na alfabetização como fundamentais na discussão de nosso tema (cf. MORAIS; LIMA, 1989), interpretamos que elas tendem, via de regra, a não assumir uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem da notação escrita. Tanto no Brasil (cf. por exemplo, CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1991) como no exterior (cf. BRADLEY; BRYANT, 1985; MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987), a maioria dos estudos sobre o tema trata a aprendizagem do alfabeto como um mero processo de associação de grafemas a fonemas, que, supostamente, seria viabilizado pelas informações que o adulto forneceria prontas ao aprendiz (cf. MORAIS, 2004). Como já defendemos em distintas ocasiões, entendemos que é possível e adequado examinar o papel da consciência fonológica, adotando uma perspectiva epistemológica construtivista. Isto é, cremos que devemos fazê-lo sem cair numa visão de tipo empirista-associacionista que tanto agrada aos defensores de métodos fônicos, mas superando os preconceitos revelados por alguns partidários da Teoria da Psicogênese da Escrita (cf. MORAIS, 2006b). No presente texto, entretanto, não dedicaremos especial atenção a esse tema. Remetemos os interessados a dois trabalhos nossos que examinam aquela questão (MORAIS, 2004, 2006b).

BREVE REVISÃO DE AVANÇOS E TROPEÇOS NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS

Tal como acontece em outras partes do planeta, ao discutirmos o fracasso das escolas brasileiras em efetivamente alfabetizar nossas

crianças, o debate tende a assumir tons polarizados entre defensores de “métodos”. Já demonstramos o quanto tal querela falseia a realidade e pouco contribui para um enfoque sério do problema (MORAIS, 2006c), mas cremos que é preciso retomar certos esclarecimentos, já que os defensores de métodos fônicos insistem em atribuir a baixa eficácia da alfabetização brasileira a uma suposta adoção massiva “do construtivismo”.

Por um lado, lembramos que não existe “uma” única teoria psicológica de tipo construtivista, o que torna questionável ou leviano falar de construtivismo no singular. A variedade de propostas didáticas de alfabetização formuladas por estudiosos brasileiros e estrangeiros que se inspiram no construtivismo mostra o quanto tais didáticas não representam uma religião com escrituras sagradas únicas. A título de exemplo, recordemos as diferenças existentes entre as prescrições de Gómez et al (1982) e de GROSSI-GEEMPA (1987), para falar de iniciativas pioneiras, ou do que mais recentemente vêm propondo o CEEL-UFPE (cf. MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL; 2006) e o que o MEC (BRASIL-MEC, 2001, 2002) formulou em seu Programa “PROFA”.

Por outro lado, diferentes pesquisas demonstram que, na maioria das salas de aula do país, nossos alfabetizadores ainda usam materiais didáticos ou atividades ligadas aos métodos silábicos ou a outros métodos tradicionais de alfabetização. Tais evidências resultam de estudos que observaram aulas daqueles professores (cf., por exemplo, MAMEDE, 2003;; MOURA; MORAIS, 2001) e que constataram que eles usam antigas cartilhas para superar o que julgam lacunas dos atuais livros recomendados pelo PNLN (cf. BREGUNCI; SILVA, 2005; SANTOS, 2004; SILVA, 2005). Concluímos, portanto, que é absolutamente falso pressupor que o preconizado, em 1997, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª. a 4ª. série tenha se difundido como prática de ensino de alfabetização.

Nesse mercado onde interesses comerciais parecem explicar por que a insistência em discutir velhos métodos ainda permanece, a pesquisa psicolinguística de orientação construtivista, feita nas

últimas décadas, aponta a necessidade de tratar as metodologias de alfabetização sob outra ótica de questionamento, presidida por um debate epistemológico. Nesse sentido, cremos que aquela disciplina tem oferecido contribuições absolutamente originais, que auxiliam a superar reducionismos nos enfoques inspirados predominantemente pela pedagogia ou pela linguística. Esclareceremos, a seguir, nosso ponto de vista.

Quanto ao debate de tipo didático-pedagógico, obrigatório, cremos que, ao se aproximar de métodos sintéticos e analíticos, a psicolinguística a que nos referimos ajuda a ver que não se pode deixar de considerar tais métodos como deficientes ou equivocados, ao explicar o processo de aprendizagem dos alunos. A questão nuclear é clara: silábicas, fônicas ou globais, não importa, aquelas propostas de ensino partiriam de uma concepção errônea sobre o funcionamento do aprendiz e sobre o objeto, a escrita alfabética, que ele aprende. Se nas salas de aula os alunos conseguem aprender com o método A ou B, ou com a mistura de vários, isso não quer dizer que os autores de métodos (e os docentes ou estudiosos que os empregam) estariam compreendendo adequadamente como a criança internaliza a escrita alfabética e como essa funciona. Haveria aqui uma distância entre o que se observa na conduta externa (que alimenta as crenças associacionistas - empiristas) e o que estaria acontecendo na mente do aprendiz.

A Teoria da Psicogênese tem demonstrado que, como sistema notacional, a escrita alfabética tem uma série de propriedades que o aprendiz precisa compreender. E demonstra que tal compreensão não se dá na base do tudo ou nada, mas segue um percurso evolutivo, onde novas hipóteses (ou formas de interpretar o sistema) são construídas a partir das hipóteses prévias. Portanto, por melhor que seja o ensino, é o aprendiz quem opera tais transformações. Por mais “lúdicas” que sejam as estratégias usadas pela professora, uma criança que não compreende que a escrita nota a pauta sonora das palavras não vai mudar sua forma de pensar da noite para o dia e, na semana seguinte, estar apresentando uma hipótese alfabética de escrita. Cabe lembrar,

ainda, que, nesse percurso, o que aos olhos do adulto já muito letrado parece fácil ou simples, para o principiante em bê-á-bá pode ser muito complexo.

Apesar de as autoras da Teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985, 1989) terem demonstrado de maneira muito clara que o alfabeto é um sistema notacional e não um código, nem sempre isso parece ser considerado por pedagogos ou psicolinguistas de orientação construtivista. Aqui e ali ainda encontramos a suposição de que durante a alfabetização o aprendiz teria um repentino “estalo” que o levaria, instantaneamente, de um estado de incompreensão do funcionamento das letras à condição de poder usá-las de maneira gerativa, respeitando seu valor sonoro convencional, para ler e escrever novas palavras.

Entre os linguistas, a recente hegemonia de perspectivas teóricas como a Análise do Discurso e a Linguística Textual parece haver contribuído para que alguns tivessem dificuldade em tratar o sistema de escrita (ou notação) alfabética como um objeto de conhecimento em si. Se o que importava era o alfabetizando viver significativamente práticas de leitura e produção de gêneros textuais diversificados, aprender o bê-á-bá poderia ser concebido como algo menor, inevitável, um natural subproduto do rico processo de alfabetização via letramento. Tal interpretação parece-nos negligenciar a questão epistemológica sobre como o aprendiz se apropria da escrita alfabética, de modo que, mesmo sem assumir quaisquer discursos associacionistas - empiristas, pode-se estar ajudando a manter as equivocadas explicações deles derivadas. Por outro lado, no âmbito linguístico, continuar chamando a escrita alfabética de “código”, referir-se a alfabetizar-se como “aprender o código” é desqualificar o objeto de conhecimento em si, por razões que todos conhecemos. Para a linguística das últimas décadas, associar língua a código seria, inevitavelmente, assumir perspectivas teórica e ideologicamente inaceitáveis. Mas, como o tema “notação alfabética” não parece ser tratado por alguns estudiosos como “língua”, não haveria maiores problemas.

Se desde finais dos anos 1990 muitos dos que estudam e praticam alfabetização, em nosso país, passaram a comungar a máxima de que é preciso “alfabetizar letrando”, isso não significa que tenhamos assegurado, no dia-a-dia que prescrevíamos para nossas escolas, um lugar para o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, nem modos de fazê-lo adequadamente, substituindo as tarefas fechadas e repetitivas propostas pelos velhos “métodos”. Aliás, num primeiro e longo momento, parece que bastava apresentar aos alfabetizadores (futuros ou em atividade) uma teoria que descrevesse o percurso de aprendizagem dos alfabetizandos. Esperava-se que o professor operasse milagres, sabendo que o aprendiz passa pelas etapas descritas pela teoria da Psicogênese da Escrita. Ou que ele apenas “letrasse” seus alunos, vivendo práticas de leitura e produção de textos e esperasse que eles, os alunos, espontaneamente, “dessem o estalo”. Interpretamos que diferentes fatores ou ingredientes teriam participado na produção desse descaso com a metodologia de alfabetização, chamado por Soares (2003) de “desinvenção da alfabetização”. Aos vieses que reduziam o alfabeto a um simples código ou que mantinham explicações empiristas - associacionistas, há pouco comentados, cremos que se somavam uma postura contrária ao cuidado com a dimensão técnica do ensinar e o preconceito de certo construtivismo ortodoxo em relação ao papel do fornecimento de informações para que o aprendiz venha a fazer suas descobertas e a tratar-se letramento como algo distinto de alfabetização.

No primeiro caso, recordemos o quanto a didática geral, ainda hoje tão influente no Brasil, assumiu, a partir dos anos 1980, em muitos centros acadêmicos, uma preocupação quase exclusiva com a dimensão político-ideológica da educação escolar, desprezando qualquer iniciativa que pudesse remeter a “receitas sobre como ensinar”, que eram sumariamente enquadradas sob a pecha de consequências do “tecnicismo”.

No segundo caso, temos uma primeira questão, decorrente do preconceito de certa perspectiva piagetiana ortodoxa com o fornecimento de informações à criança. Nessa ótica, respeitar a

criança como aprendiz ativo implicaria, por exemplo, não informar ou mostrar a ela que as palavras CA-SA e CA-VALO começam parecidas, mesmo sabendo que ela, a criança, ainda não pensa como o adulto que a está instruindo. Ao não diferenciarem alfabetização e letramento, acreditamos que alguns autores ou seguidores da Teoria da Psicogênese da Escrita teriam contribuído, talvez sem querê-lo, para que se instalasse certo espontaneísmo no ensino de alfabetização.

Entendemos que a própria produção daquela linha teórica pode nos ajudar a compreender que uma coisa é o aprendizado da escrita alfabética e outra, distinta, é o aprendizado da língua que se usa ao escrever, que é obrigatório para que participemos das práticas sociais letradas. Nesse sentido, a produção de Teberosky a partir dos anos 1980 (cf. TEBEROSKY, 1987, 1998) permite-nos ver o quanto as crianças podem cedo internalizar as propriedades dos gêneros textuais, quando têm oportunidades de com eles conviver e o quanto tal aprendizado, que é tão marcado pelas oportunidades sociais, começa muitas vezes antes do domínio da escrita alfabética. Ao adotarmos como princípio a necessidade de não confundir letramento com alfabetização, apesar de desejar que sejam interdependentes na prática escolar (cf. SOARES, 1998), estamos também defendendo que nos afastemos de um grave problema dos estudiosos da educação: confundir a dimensão prescritiva com a realidade, tratar o que preconizam como dever-ser como sinônimo do real.

Ainda considerando a influência de uma perspectiva teórica de tipo psicolinguístico sobre o modo como praticamos a alfabetização, pensamos que é adequado examinar um outro problema: a exigência de estrita coerência entre teoria e prática preconizada, no caso, por alguns defensores ortodoxos da Psicogênese da Escrita. Além de derivar-se em propostas únicas para se praticar a alfabetização (cf. BRASIL-MEC, 2001, 2002), desconsidera-se que o professor, em sala de aula, tem que conciliar uma série de prioridades que dizem respeito não só ao objeto de conhecimento.

As interpretações de Anne-Marie Chartier (1998, 2007) sobre o ensino da leitura nos ajudam a questionar essa fidelidade teórica

como requisito imprescindível para uma boa alfabetização. Essa autora diferencia, na ação docente, aqueles aspectos vinculados a inovações didáticas dos ligados a inovações pedagógicas. Se os primeiros dizem respeito aos modos de tratar os conteúdos de ensino (no nosso caso, o sistema alfabético e a linguagem que se usa ao escrever), os segundos têm a ver com a organização geral das situações de ensino-aprendizagem e envolvem, por exemplo, decisões sobre a distribuição do tempo, a organização dos alunos na sala, as formas de avaliação. Em lugar de uma coerência teórica, a autora constata que uma boa professora baseia suas ações em uma coerência pragmática, que busca dar conta de diversas dimensões, muitas vezes não priorizadas pelo teórico (no nosso caso, o estudioso de psicolinguística). Quando consideramos as difíceis condições de trabalho a que muitos docentes estão submetidos, temos mais uma razão para questionar a exigência por tanta fidelidade teórica.

Antes de passarmos à seção seguinte, queremos enfatizar um dado que a revisão desses trinta anos de relações entre pesquisa psicolinguística e alfabetização nos ensinaria: a necessidade de não confundir pesquisa básica com didática da língua. Se, construtivistas como somos, reconhecemos a inquestionável necessidade de partirmos da pesquisa sobre como o aprendiz avança na apropriação de seus saberes sobre a língua, temos claro que isso é insuficiente para se ensinar. Uma dimensão é aquela que pressupõe a descrição científica do percurso de um aprendiz, que progressivamente domina algo da língua escrita. Outra envolve as formas sociais (legitimadas pela academia) de ajudá-lo a apropriar-se, num coletivo como é a sala de aula, daqueles objetos de conhecimento, que são invenções culturais.

O PRESENTE E O FUTURO QUE TEMOS POR VIVER E ENFRENTAR NA PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Em nossa avaliação, julgamos, hoje, que as dificuldades

em didatizar as descobertas da Psicogênese da Escrita teriam sido mais fortes no âmbito do ensino do sistema alfabético que no âmbito das práticas de leitura e produção de textos. O exame de currículos e, sobretudo, dos novos livros de alfabetização de inspiração “construtivista” revela o quanto vem sendo lenta a mudança do ensino do bê-á-bá (cf. MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, 2005). E teria deixado suas marcas noutras dimensões do ensino da língua na etapa inicial. Dentre elas, destacaríamos certa negligência com o tratamento de três temas, que precisam ser revistos pela pesquisa sobre alfabetização e pela formação de professores alfabetizadores. Estamos nos referindo ao descaso com o ensino sistemático das correspondências som-grafia, com o ensino da norma ortográfica e com o ensino de caligrafia.

O fato de termos descoberto que a criança passa por uma série de etapas antes de elaborar uma hipótese alfabética de escrita, e que durante esse percurso não assimila as informações sobre relações letra-som tal como o adulto as transmite, teria feito com que houvesse uma super-valorização da chegada à hipótese alfabética, em detrimento de nos preocuparmos com o ensino das correspondências letra-som. Se antes tínhamos um ensino graduado e exaustivo de tais correspondências, sem levar em conta como o aprendiz as compreendia, passamos a ter uma ausência ou evidente falta de sistematicidade de tal ensino. O exame de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2004 o demonstrou claramente (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005) e podemos inferir que isso, naturalmente, tem consequências graves para a maioria dos alunos. Como atesta a literatura em outras línguas, o maior ou menor automatismo no domínio das correspondências grafofônicas afeta a capacidade de leitura e escrita de palavras, prejudicando, conseqüentemente, a compreensão e produção textuais (cf. por exemplo, GOIGOUX; CÈBE, 2006). Se o tema precisa ser pesquisado em nosso país, também necessita ser urgentemente discutido na formação inicial e continuada de nossos alfabetizadores.

O segundo problema a que nos referimos, o descaso com

o ensino de ortografia, já foi por nós amplamente abordado (cf. por exemplo, MORAIS, 1998, 1999 ou SILVA; MORAIS; MELO, 2007). Depois de certo abandono ou preconceito em relação ao ensino de ortografia nas séries iniciais, mais exatamente nas redes públicas e em poucas escolas privadas inovadoras, voltou-se a discutir o lugar do ensino de ortografia e as formas de fazê-lo. O PNLD 2010 (cf. BRASIL-MEC, 2009) passou a exigir uma exploração de questões ortográficas nas coleções de livros de alfabetização destinados aos dois primeiros anos do ensino fundamental e seu tratamento aprofundado nos anos seguintes. Como até pouco tempo muitos livros didáticos não cumpriam tal expectativa (cf. SILVA; MORAIS, 2007), é necessário continuar investigando não só se passaram a fazê-lo, mas se as estratégias didáticas que adotam seriam as mais adequadas. Além de priorizar o tema na formação docente, entendemos que é preciso pesquisar como os professores alfabetizadores estão se apropriando do mesmo.

O terceiro problema, o descaso com o ensino de caligrafia, também reflete certo preconceito com práticas escolares historicamente vinculadas à punição e a tarefas repetitivas e conservadoras na sala de aula. Ao descobrir que as letras de imprensa maiúscula seriam mais adequadas para um principiante refletir sobre as propriedades do sistema alfabético, de modo a chegar a uma hipótese alfabética de escrita (cf. MORAIS, 2006a), negligenciamos o cuidado em ajudá-lo a escrever com rapidez e legibilidade, usando a letra cursiva (ou “manuscrita”). Em nossa experiência pessoal foi bastante rico aprender com estudiosos estrangeiros afinados com a democratização do ensino de leitura (cf. por exemplo, CHARTIER, 1998) a importância de a escola, desde cedo, investir no desenvolvimento das habilidades de “grafismo” da criança. Escrever com letra cursiva permite maior velocidade na notação escrita e escrever com legibilidade é uma necessidade no convívio social, mesmo em tempos de difusão de processadores de texto e impressoras.

No momento presente, após grandes e pequenos furacões, entendemos que o clima melhora, quando pensamos em materiais didáticos e prescrições para o ensino de alfabetização. Sem ignorar

a grande diversidade de propostas em disputa, mesmo dentro do “campo progressista”, vemos que avançam as negociações no sentido de pensarmos que, naquela etapa de ensino, é adequado conjugarmos o tratamento simultâneo e sistemático dos dois objetos de conhecimento (o sistema de notação alfabética e a linguagem própria dos gêneros escritos), investindo na criação de atividades e sequências didáticas que auxiliem o aprendiz a tratar, de modo reflexivo, o que está aprendendo. Se o foco é o sistema alfabético, que o ajudemos a refletir sobre as propriedades do sistema e a automatizar suas convenções. Se o objeto de ensino-aprendizagem é a linguagem escrita, que o auxiliemos a refletir sobre os gêneros escritos, analisando e incorporando conhecimentos sobre suas características linguísticas, seus usos, suas finalidades e suas esferas de circulação.

Além desses três temas, cuja gênese situamos nas polarizações que vivemos diante das novas descobertas da psicolinguística de tipo construtivista, elencaremos, a seguir, alguns outros que, em nossa avaliação, também demandam uma atenção urgente de pesquisadores e formadores de professores de alfabetização.

Se o princípio construtivista de que é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos já preconizava a realização de um “ensino diversificado”, onde tarefas distintas seriam propostas aos alunos diferentes de um mesmo grupo-classe, a disseminação da organização escolar em ciclos de aprendizagem instituiu, oficialmente, o compromisso de atender à diversidade dos aprendizes. A realidade, contudo, parece ser bem outra. Pesquisas recentes (cf. por exemplo, FRIGOTTO, 2005; OLIVEIRA, 2005) atestam a grande dificuldade de praticar-se um ensino minimamente diversificado em nossas escolas. A discussão desse tema - em suas facetas política e didática - parece-nos urgente, tanto na formação inicial como na formação dos professores que já estão alfabetizando. Para subsidiar o debate e decisões práticas a serem tomadas, acreditamos que a pesquisa psicolinguística precisa investir na análise de diversos sub-temas relacionados àquela grande problemática. Além da análise das práticas e das representações dos docentes sobre como alfabetizar aprendizes diferentes, carecemos de

pesquisas que melhor caracterizem os alunos de nossas séries iniciais que têm dificuldades em se alfabetizar. Sim, estamos num país onde ainda se faz pouquíssima investigação sobre os alunos “lentos” ou com dificuldade para aprender. A história recente, influenciada pela psicolinguística construtivista e por outras perspectivas teóricas, revela um embate no sentido de não alimentarmos certa visão patologizante dos estudantes que não conseguem avançar como a média de seus colegas. Mas, carecemos de um exame mais acurado, que nos permita distinguir dificuldades de aprendizagem, vinculadas a um ensino deficiente, de quadros de fracasso que mereçam ser tratados como resultantes de dislexias. Ao lado desse tipo de pesquisa, julgamos necessário assumir a luta por políticas públicas que garantam, efetivamente, o atendimento à diversidade de níveis de aprendizagem, nas salas de aula de nossas redes de ensino.

Um penúltimo tema que consideramos essencial investigar e tratar na formação de alfabetizadores é o ensino-aprendizagem de língua na educação infantil. Assumindo claramente a posição de que não há nada de perverso ou pecaminoso em iniciar crianças de 4 e 5 anos em vivências e reflexões mais sistemáticas sobre a escrita alfabética e sobre a linguagem escrita (cf. MORAIS; SILVA, no prelo), acreditamos que há muito a ser pesquisado - e discutido - sobre a capacidade de crianças daquelas idades se engajarem em jogos de linguagem, em práticas de compreensão leitora e de produção de textos escritos, bem como investigar o efeito de distintas didáticas na evolução daquelas habilidades. Num momento em que o Governo Federal assume para dentro de poucos anos a universalização do acesso à educação infantil aos 5 anos de idade, as questões agora colocadas constituem também uma prioridade para balizar a implementação de didáticas que ajudem a, precocemente, democratizar o domínio da notação escrita e de práticas letradas de leitura e produção de textos.

Para finalizar, mencionamos a necessidade de encararmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral). Além de lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático, que permite

a profissionalização, precisamos estar atentos às formas de tratar os docentes que são personagens principais daquela formação. Como mencionamos em outra ocasião (MORAIS, 2007), é muito frequente nos depararmos com uma flagrante contradição entre os modos de conceber a aprendizagem do aluno (guiados por diferentes ideários construtivistas) e as expectativas que alimentamos em relação aos alfabetizadores. Ao assumir oficinas, encontros ou mesmo programas de formação continuada, muitas vezes os pesquisadores ou formadores desejam que aqueles docentes com quem trabalham abandonem, muito rapidamente, seus saberes e crenças, e aceitem - passiva ou pacificamente - concepções e propostas de ensino de alfabetização com as quais nem sempre estavam familiarizados. Noutras palavras, para não sermos contraditórios, em lugar de simplesmente atribuir “resistências” aos alfabetizadores e demais docentes, temos que considerar que, tal como todos os aprendizes, eles vivem singulares processos de apropriação ou reconstrução do saber.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. Revista Brasileira de Educação, v. 13, N.38, p. 252-264, mai-ago 2008.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRADLEY, L. e BRYANT, P. Children's Reading Problems. Oxford, Blackwell, 1985.

BRASIL- MEC-SEF- 2001, Guia do Formador - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. (módulos I e II). Brasília, SEF-MEC, 2001.

BRASIL- MEC-SEF- 2002, Guia do Formador - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. (módulo III). Brasília, SEF-MEC, 2002.

BRASIL-MEC. Guia do Livro Didático/PNLD 2010. Brasília: MEC, 2009.

BREGUNCI, M.G.C. e SILVA, C.R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

CAPOVILLA, A.G.; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. . Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.13, 1:07-24, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 76, p. 41-49, 1991.

CHARTIER, A-M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et Formation. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.

CHARTIER, A. M. L'École et la lecture obligatoire: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris : Retz, 2007.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H. (org.) A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo XXI Eds., 1979.

FRIGOTTO, E. Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? In Anais da 28ª. Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101418int.rtf> . Acesso em: 19.05.2009.

GOIGOUX, R. & CÈBE, S. Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris : Retz, 2006.

GOMEZ PALACIO, M. et al. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, División General de Edición Especial de la Secretaría de Educación Pública, 1982.

GROSSI, E. P. / GEEMPA – Alfabetização em Classes Populares. Porto Alegre, GEEMPA, 1987

MORAIS, A. G. . Formação continuada: direito e necessidade. Boletim Salto para o Futuro, v. 21, p. 14-19, 2007.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006 a.

MORAIS, A. G. Consciência Fonológica e Metodologias de Alfabetização. Presença Pedagógica, v. 12, p. 58-67, 2006b.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização : Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em 01.10.2009.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3:35-48, 2004.

MORAIS, A. G.(Org.)O aprendizado da Ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B, C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

MORAIS A G.; LIMA, N. C. “Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública”. Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, pp.51-54,1989.

MORAIS, A.G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In BRANDÃO, A.C.A.; ROSA, E.C. (Orgs.) Ler e escrever na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.

MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; CONTENT, A . “The Relationships between Segmental Analysis and Alphabetic Literacy: an interactive view” in Cahiers de Psychologie Cognitive, 5 :1-24, 1987.

MOURA, D. C. & MORAIS, A. G., O sistema de notação alfabética: concepções e práticas de ensino dos docentes da alfabetização de jovens e adultos In:Anais do XV EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, São Luís cdrom, GT10,. p.1–12.

OLIVEIRA, S. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática . In Anais da 29ª. Reunião Anual da Anped . Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2314-Int.pdf2006> . Acesso em: 19.05.2009.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. . O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. MELO, K. R. (Org.) . Ortografia na sala de aula. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C. S. R . Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: VAL, M.G.; MARCUSCHI, B.(Org.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd. 2003, Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. SãoPaulo/ Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da Unicamp, 1987

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRODUÇÃO, APROPRIAÇÕES E EFEITOS

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Pesquisadora e coordenadora pedagógica do setor de Formação Continuada do CEALE e professora da FAE/UFMG

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o saber docente desenvolvidas por Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Tardif (1991) e Schon(1992), divulgadas no Brasil na década de 90, levaram-nos a questionar os modelos tecnicistas baseados em uma ideia de racionalidade técnica, a partir da qual se pensava que um bom projeto de formação bastava para que se alterassem as práticas.

As teorias colocaram em xeque os modelos transmissivos e apresentaram novos desafios para pensar as pesquisas e as políticas de formação, redirecionando nosso olhar para a questão da identidade profissional dos docentes, seu protagonismo e compromisso com o desenvolvimento profissional, e para os modelos de formação que contemplassem, em sua metodologia, o processo de ação-reflexão-ação e o ideal de professor pesquisador. Esses novos paradigmas também nos incentivaram a fazer novas perguntas sobre nossas ações de formação e de pesquisa: quem faz a formação? Onde ela deveria ocorrer? Que conteúdos vão subsidiá-la e como contemplar os diversos saberes docentes na formação? Com quem e como o professor aprende? Quais os limites da formação contínua?

Vários pesquisadores vão defender a ideia de que se aprende pela experiência, com os pares, e o lugar preferencial da formação contínua é a escola: locus em que se definem as problemáticas da formação e onde se constrói, de forma articulada, o processo de

formação (DINIZ-PEREIRA: 2009:03, GATTI e BARRETO (2009). Para que isso ocorra, são necessárias mudanças nas condições estruturais de trabalho: número adequado de alunos, tempo para discussão garantido na jornada de trabalho, acesso às pesquisas e trabalhos de intervenção na prática, autonomia, salários dignos e uma cultura institucional propícia à formação. Isso joga por terra qualquer proposta que leve em conta apenas a vontade de formação manifestada pelos professores.

Afirmamos, também, que a formação contínua não ocorre apenas porque é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas e nem porque a formação continuada visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas, pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da educação impõem. Citando Rui Canário, Lelis (2009:03) observa que a incerteza da relação formação e trabalho decorre de fenômenos atuais: a mobilidade profissional, a rápida obsolescência da informação e as rápidas mudanças nas organizações que fazem com que, ao longo de um ciclo profissional, os professores mudem suas qualificações, alterem seu conjunto de competências e funções.

Coerente com a ideia da importância dos saberes dos professores nos processos de formação e nos seus desdobramentos, também consideramos a formação como espaço da diversidade. No processo de formação, há sujeitos com histórias de vida e formação, com valores, saberes teóricos e da experiência que constroem expectativas e têm um papel forte nas apropriações. Por outro lado, essas apropriações são determinadas por seu pertencimento institucional, pelas políticas e estruturas existentes nos sistemas de ensino onde atuam.

Nesse sentido, lidar com a formação cultural dos professores é um grande desafio. Na intenção de compreender uma prática cultural dos docentes, buscando revelar aspectos da diversidade, realizamos no CEALE, na década de 90 e início do século XX, uma série de pesquisas sobre as condições que configuram o professor

como leitor de textos (FRADE:2006b). Tendo em vista os resultados dessas pesquisas, verificamos o impacto da história da escolarização, das oportunidades de acesso à cultura escrita e dos tipos de leitura profissionais e pessoais que, no caso dos sujeitos das pesquisas, ainda são fortemente condicionados pela configuração profissional. Assim, não podemos passar ao largo das experiências culturais dos sujeitos professores se desejamos que implementem com seus alunos ações culturais enriquecedoras. Desse modo, ao invés de denunciar precariedades de acesso dos professores a experiências estéticas e éticas de qualidade e que ultrapassem as necessidades apenas profissionais, precisamos contemplar, no processo de formação inicial e continuada, estratégias que favoreçam momentos de fruição de textos literários, a leitura e a discussão de textos acadêmicos, assim como sua produção escrita, ampliando, assim, o repertório cultural dos docentes e sua reflexão crítica sobre a cultura.

Dessa mesma forma, não há como eleger conteúdos de formação para professores sem pensar nos processos que constituem o professor como aprendiz: os saberes específicos adquiridos e os saberes produzidos na ação pedagógica. Se não acreditamos no modelo de racionalidade técnica que tem como pressuposto uma hierarquização entre os saberes científicos, os saberes pedagógicos e as aplicações didáticas, precisamos, então, desconfiar da força dos saberes acadêmicos originados em nossas pesquisas e aprender com os professores a fazer perguntas que vêm de outra direção: a da experiência docente.

Nesse sentido, há outro fator muito importante que precisamos considerar: a pragmática da sala de aula. Refletindo sobre a relação entre a cultura profissional, o modo como produzimos conteúdos para a formação e como abordamos as questões dos professores durante os momentos de formação, convém nos preocuparmos mais especialmente com aspectos da pragmática da sala de aula, entendida como aspecto constitutivo e complexo da prática e não como pragmatismo.

Essa questão é muito bem problematizada por Anne-Marie

Chartier (2000,2007), ao discutir o papel dos saberes ordinários do cotidiano, o que nos faz repensar, de forma inovadora, as demandas do professor em processos de formação continuada. Mediante essa perspectiva, aspectos que antes eram tratados de forma preconceituosa nas interações entre universidade e professores, nomeados como “pedido de receita”, emergem hoje como questão fundamental de pesquisa, alterando a maneira como dialogamos com eles. Isso implica considerar sua cultura pedagógica, os ordenamentos a que são submetidas as práticas no cotidiano e a importância dos saberes experienciais. Diante desse conjunto de ações construído pelos docentes e pela cultura profissional, não podemos cometer o equívoco de pensar que os professores criam do nada: eles herdam e constroem uma cultura pedagógica, portanto suas ações e estratégias precisam ser divulgadas no intuito de inspirar outras criações.

Há dispositivos pedagógicos herdados pelos professores que são fortemente enraizados em sua prática porque têm valor pragmático e simbólico para os docentes e a análise sobre efeitos de uma formação se relaciona com nossa compreensão ou nossa incompreensão sobre o papel que cumprem estes dispositivos no cotidiano. Refletindo sobre os efeitos da formação continuada, lidamos com vários tempos, definidos por Jean Hebrárd (2000) como o tempo das idéias, o tempo das políticas e o tempo das práticas. O mesmo autor salienta que essas temporalidades produzem renovações em ritmos distintos, quando consideramos a relação entre saberes produzidos no campo acadêmico, as políticas e possibilidades de apropriação.

Devemos, então, considerar as questões pragmáticas envolvidas no cotidiano da sala de aula e na cultura pedagógica dos professores para pensar o alcance de nossas propostas e para implementar novos tipos de pesquisas (FRADE:2007). Se vamos discutir com eles procedimentos didáticos, temos que saber que *a aplicação não se faz por uma lógica tão direta, uma vez que os professores procuram sempre fazer adaptações em relação ao contexto e ao tipo de alunos e, por via desta discussão, podemos chegar a reflexões conceituais relevantes, dependendo das interferências que fazemos*

com os professores nos encontros de formação. Ao discutir atividades de sala de aula, temos fatores complexos a considerar. Não podemos discutir as atividades sem buscar uma explicitação do que está em jogo numa determinada estratégia didática: o que os alunos precisam saber para desenvolver essa atividade? Por que ela se organiza de determinada forma? Que aspectos do aprendizado da língua ela aborda? Essa atividade limita o aprendizado ou realmente contempla a atividade de reflexão do aluno? Essa atividade vem numa sequência de procedimentos? É uma atividade de diagnóstico, de exposição, de síntese ou de aplicação de conhecimentos? Se houver uma alteração no seu rumo, que outros conteúdos ela abarca? Como o professor pode se preparar para desenvolvê-la? Como os alunos devem se organizar para realizá-la? Como ela se relaciona à proposta cultural da escola em determinado momento do ano? (FRADEa:2006:02)

Por outro lado, em nossas pesquisas, trabalhamos recortes de processos de ensino-aprendizagem, investigamos e divulgamos paradigmas que demandam inovações em sala de aula, mas é necessário reconhecer que a ação pedagógica é composta de um conjunto mais amplo de experiências ordinárias e regulações institucionais que definem o trabalho docente. Embora as demandas e as estratégias de formação possam ser pensadas num âmbito individual, ou mesmo particular, a formação não se faz de forma isolada de uma escola, de uma rede e de um sistema nacional de ensino, que impactam o tipo de apropriação e a forma com avaliamos os projetos de formação continuada. Melhor dizendo, entre conteúdos e processos autônomos de formação, pensados por pessoas ou pequenos grupos e mesmo por escolas, há uma formação que sofre efeitos da regulação de agências de controle do trabalho docente e dos saberes a serem adquiridos pelos discentes. É nessa confluência que são produzidas as negociações. Nesse sentido, a formação contínua dos docentes supõe reflexão sobre o trabalho e sobre o que determina o trabalho. Isso também suscita o aprofundamento em pesquisas que acompanhem impactos de formações no cotidiano na sala de aula para pensarmos o alcance das políticas na relação com esses ordenamentos. Segundo

revisão de Gatti e Barreto (2009), essa abordagem ainda é bastante reduzida nas pesquisas brasileiras.

Considerando que os professores aprendem preferencialmente com seus pares, a partir de suas experiências culturais e profissionais; que os saberes científicos e pedagógicos por nós produzidos podem não encontrar correspondência em aplicações imediatas; e que os modos de aprendizagem dependem de uma pragmática da sala de aula e de contextos institucionais, trataremos, a seguir, da análise de algumas experiências oriundas de nossas práticas contemporâneas de formação continuada voltadas para o ensino inicial da escrita.

É preciso ressaltar que defendemos na continuidade de ações de formação implementadas em parceria com o MEC/Universidades/ Secretarias de Educação e que acreditamos no impacto positivo de formações de qualidade, inclusive as que são desenvolvidas no âmbito de uma Rede Nacional de Formação Continuada, mas isso não nos impede de pensar nos seus limites. Neste texto, serão tratados elementos que permitem refletir sobre a natureza de alguns de seus efeitos e nos problemas que nós, como universidade, precisamos enfrentar na pesquisa e na produção dessa política.

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE ESSE ESPAÇO INAUGURA?

A partir de direitos estabelecidos na LDBEN/1996, de outras legislações, de planos decenais de educação, reconhecemos que está garantido o direito à formação contínua. Tendo em vista a efetivação desse direito, uma nova concepção sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e a existência de recursos, como o FUNDEB, têm sido criados vários projetos de formação contínua, tanto pelo MEC, como por Secretarias de Educação, tais como: PROCAP (SEE/MG), PEC (SEE/SP), PCNs em Ação (MEC); programas de graduação para professores em exercício, como o Pro-Formação/MEC e projeto Veredas (SEE/MG), além de alternativas envolvendo mídias televisivas e digitais, efetivadas pela criação da TV Escola e do Portal

do Professor (SECAD). Especialmente no campo da alfabetização, destaca-se como iniciativa do MEC o projeto PROFA, implementado em 2001. Vários desses projetos são analisados por Bernardete Gatti (2008,2009). Enumerar essas ações, como salienta a autora, é difícil, sendo possível apenas trabalhar com indicadores mais amplos para pensar o alcance e a qualidade de nossos trabalhos.

Esse conjunto de ações indica que não podemos mais denunciar a baixa oferta de formação contínua pelos órgãos oficiais, nem constatar que há uma única alternativa: há ações regulares e sistemáticas, alternativas de educação a distância e presencial, formações realizadas no âmbito das escolas e fora delas, atingindo professores leigos e com formação superior. Há, também, ações de curta e média duração, que envolvem desde cursos de atualização até pós-graduação, e recursos a diferentes linguagens e mídias impressas, televisivas e digitais.

Embora constatemos uma série de iniciativas sistemáticas, em 2005 houve uma preocupação do MEC em implementar um programa nacional de formação continuada, criando a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Essa grande Rede integra Centros de Pesquisa de universidades brasileiras e tem, desde a sua criação, o objetivo de, sistemática e continuamente, garantir ao professor o direito profissional à formação. Essa política indica o reconhecimento de que a formação contínua faz parte da cultura profissional brasileira, integra cada vez mais a cultura educacional das escolas e secretarias de educação, demandando ações permanentes.

Essa iniciativa do MEC instituiu o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, que se inscreveram, por meio de edital público, em várias áreas de conhecimento. Essa ação fomentou mais ainda o desafio de unir pesquisa e extensão, de estabelecer novas competências nas universidades, para a produção de materiais. Instaurou-se, assim, por meio dessa proposta, não apenas mais uma iniciativa voltada para a “capacitação” de professores, mas uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades

e de forma compartilhada e orgânica.

A produção sobre leitura e escrita destinada a professores em exercício e os crivos apresentados pelos docentes

No âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada, o CEALE (Centro de Alfabetização, leitura e escrita da FAE/UFMG) tem trabalhado de forma mais sistemática com a produção de material de divulgação científica para a formação inicial e continuada de professores nas áreas de alfabetização e letramento. A produção de textos de divulgação para a formação de professores por pesquisadores de várias áreas tem sido um desafio, uma vez que produzir para docentes em exercício não é apenas pensar uma transposição de um conhecimento científico para um conhecimento pedagógico. Significa muito mais do que isso; é pensar em questões epistemológicas, nos problemas que os professores enfrentam, no seu modo de pensar, nos seus repertórios. Isso nos obriga a adquirir e a desenvolver competências específicas para escrever para esse interlocutor. Ressalta-se, então, que as políticas de formação têm efeitos nas nossas próprias operações discursivas, o que nos leva a uma questão de pesquisa: como isso tem refletido nos nossos textos acadêmicos e de divulgação?

Embora esse tipo de produção seja menos valorizado do ponto de vista acadêmico, temos conseguido criar competências, legitimar e fazer valer o peso desse tipo de texto nos programas de pós-graduação e na produção intelectual. Ao produzir textos específicos para professores em exercício, não fazemos uma “concessão” aos professores e sistemas de ensino, mas exercitamos novos olhares e saberes, para verificar até que ponto somos capazes de dialogar com sujeitos e processos sobre os quais discursamos e pesquisamos.

Mas produzir esses materiais projetando necessidades dos professores pode parecer um contra-senso, tendo em vista que os conteúdos da formação devem ser escolhidos mediante cada demanda. Nossa produção, então, revela certos limites e o que fazemos é antecipar possíveis demandas e partilhar a produção com os professores, no momento mesmo em que finalizamos os textos.

Nesse percurso da Rede, o CEALE escolheu dois caminhos e os

conteúdos eleitos foram decorrentes dessa opção. Além das iniciativas de um portal e do Jornal Letra A, complementares da formação, há duas coleções impressas que organizam os cursos: Instrumentos de alfabetização e Alfabetização e Letramento. Há, ainda, uma terceira produção denominada Pro-letramento, que é o resultado de uma edição conjunta, contendo textos dos cinco centros de formação da área de alfabetização.

A coleção Instrumentos de Alfabetização é composta de 07 volumes e teve sua origem numa demanda específica: como organizar a alfabetização e as atividades de letramento no contexto do Ensino Fundamental de 09 anos? Em função dessa indagação, foram desdobradas outras: que capacidades estariam envolvidas nos primeiros anos? Como realizar um diagnóstico processual da alfabetização? Que fatores facilitam uma organização do ciclo inicial de alfabetização? O que seriam boas atividades de ensino?

Pensada inicialmente para contribuir na política de implementação do Ensino Fundamental de 09 anos da SEE/MG e recomposta a partir do diálogo com leitores professores de Minas Gerais, a coleção foi reformulada, acrescida de alguns volumes, e visou responder ao desafio de fornecer instrumentos para a prática. Dessa forma, se seu formato e sua abordagem buscaram atingir demandas históricas dos professores em projetos de formação continuada, pode-se caracterizar a coleção como baseada em paradigmas atuais do ensino da língua, mas existe uma associação clara entre seu conteúdo e uma reforma estrutural do ensino, que pode ter repercussões diferentes nos modos de recepção dos professores e das redes. Seus efeitos seriam mais duráveis, mediante essa associação, ou menos perenes, tendo em vista as oscilações nas políticas de educação e as representações sobre as reformas?

A segunda coleção, Alfabetização e Letramento, composta de 18 volumes, foi concebida para aprofundamento teórico em diferentes temas, para pensar diferentes aquisições. Muitos temas se aplicam a várias faixas etárias e ao ensino de Língua Portuguesa como um todo. As bases para a sua produção foram construídas buscando, na

formulação dos textos, um diálogo com a experiência docente. Nela se privilegia a problematização da prática, dos modos de aprender e de ensinar dos professores leitores/escritores e a aplicação ou a análise de atividades com alunos, projetando-se, a partir daí, algumas tarefas didáticas. No entanto, pode-se dizer que essa coleção segue a tendência de apresentar mudanças paradigmáticas da área, não podendo ser extremamente vinculada às reformas estruturais envolvidas na alfabetização. Por suas características, sua apropriação e uso, sofreriam menos efeitos das mudanças nas políticas educacionais?

Assim, há diferenças muito significativas entre os dois tipos de produção do CEALE, embora tenhamos partido de pressupostos comuns, e podemos dizer que elas apresentam duas tendências de formação contínua: uma mais vinculada à organização dos saberes e atividades didáticas para um tipo de reforma que lembra outras situações de formação ligadas à implementação de ciclos e progressão continuada na década de 80, e outras situações de formação baseadas em viradas paradigmáticas da própria área, como a que foi decorrente dos estudos da psicogênese da língua escrita.

O fato de apresentar um exercício de formulação de instrumentos na primeira coleção parece responder mais imediatamente às demandas por ações organizativas na sala de aula, sobretudo se considerarmos que essa dimensão ficou um pouco relegada no âmbito das apropriações do construtivismo na alfabetização. Entretanto, esta intenção de aproximação com aspectos da prática ainda pode ser questionada, tendo em vista resultados de pesquisa que estamos orientando, visando compreender o processo de sua utilização pelos professores (SA:2009). Textos que, para nós, articulam pressupostos teórico-metodológicos, incluído aí um volume de mais de cem páginas com atividades comentadas, são nomeados por alguns sujeitos da pesquisa como teóricos e parte das apropriações são realizadas, observando os paradigmas da década anterior sobre os processos evolutivos da aprendizagem da escrita. Ou seja, o material é lido a partir de um crivo epistemológico já consolidado e disseminado por nós, em outros momentos históricos (FRADE:1993). Podemos

pensar, então, na força que o paradigma construtivista aplicado à alfabetização exerce nos professores, para além da ampla divulgação que fizemos desse referencial. Como podemos explicar esse impacto? Primeiramente pelo poder explicativo da teoria que permite analisar a produção das crianças a partir de uma lógica científica comprovável e pela conseqüente defesa de que toda criança pensa, reflete e aprende (valor epistemológico e político disso no discurso dos alfabetizadores). Em segundo lugar, embora não se tenha investido na produção de uma didática baseada na psicogênese da língua escrita que se voltasse para a organização do trabalho e para conduzir intervenções mais produtivas dos professores, verifica-se um aspecto procedimental que a teoria psicolinguística de base sociointeracionista acabou adquirindo: com ela é possível fazer um diagnóstico da produção escrita e criar alguns instrumentos de análise das interações da crianças com a escrita em sala de aula.

Encontramos resultados parecidos ao implementar inicialmente o projeto Pro-letramento, que usa parte da coleção Instrumentos da Alfabetização, no nordeste do País. No Ceará, por exemplo, os formadores que tinham vivenciado antes o projeto PROFA, fortemente influenciado pelo paradigma da psicogênese da língua escrita, foram os que primeiro se opuseram ao caráter mais propositivo incorporado na proposta do primeiro e segundo fascículos, que sugerem capacidades a serem desenvolvidas e sua progressão no ciclo inicial de alfabetização. Nesse sentido, a tentativa de reconstruir uma didática que aparece mais claramente nesses materiais é um ponto de tensão em relação ao paradigma anterior. Mas foram esses mesmos professores os nossos principais aliados quando perceberam que a proposta acrescentava outros elementos à discussão, não deixando de considerar a dimensão do sujeito que aprende, nem a análise do contexto para repensar as progressões.

Uma boa questão para a política, para a pesquisa e para as próprias ações de formação é considerar a força dos paradigmas que divulgamos em períodos anteriores e sua repercussão na leitura que os professores fazem de nossas novas abordagens. Isso talvez

possa explicar o fato aparentemente estranho de que vários sujeitos da formação vão ler os nossos textos, reconhecendo neles parte do que já sabem, o que legitima seus saberes, tornando opacos os novos conhecimentos. Daí o comentário: “queremos novidades”, tão recorrente nas fichas e nos processos de avaliação que temos aplicado, mesmo quando supomos que nossos materiais também apresentam inovações.

Certa disposição para a busca incessante de inovação parece ser recorrente desde a instituição e a consolidação do sistema de instrução no Brasil, ou seja, nossa escola nasce sob o signo de reformas. Baseando-nos nas ideias de Foucault (1995), precisamos pesquisar com mais atenção a gênese desse tipo de formação discursiva, sobretudo na área de alfabetização, e os aspectos que a sustentam para compreender a avaliação que os professores fazem sobre os conteúdos das propostas de formação que chegam até eles. Se pouco se consolida em termos de propostas educacionais e o tempo de inovação (pelo menos no campo das idéias) é mais forte que o de estabilização, dificilmente iremos responder às demandas dos professores, mesmo porque não se produz tanta novidade no processo de investigação da educação, em geral.

Outros fatores também chamam a atenção na apropriação. Vários professores também esperam encontrar, num processo de formação da área de linguagem, os paradigmas de ensino relativos a aspectos mais amplos, frutos de uma didática mais geral, consolidada na ideia da importância do contexto, na divulgação do ensino por projetos que têm apresentado grande repercussão nos sistemas de ensino. Ou seja, nos processos de formação e a partir deles, os professores operam com outras lógicas, tentando reordenar a suposta novidade em paradigmas mais gerais que já dispõem ou que já internalizaram (FRADE:2007).

Esses escritos colocados pelo leitor permitem explicar parte de suas insatisfações. Numa análise quantitativa sobre o que recorrentemente apresentam como demanda, após os cursos de formação, duas delas se destacam: “mais novidades” e “mais atividades práticas”.

Essas apreciações dizem respeito ao conteúdo da formação, mas existe uma terceira apreciação sobre a necessidade de aumento do tempo dos cursos, sempre reduzido, se formos considerar a formação desenvolvida fora da escola. Um dos grandes limites de cursos fora da escola é que eles não se desdobram após a finalização do tempo previsto. Na opção entre universalizar ou aprofundar a formação em alguns locais, parece que ficamos presos à primeira dimensão.

Por outro lado, produzimos materiais com atividades detalhadas para a sala de aula e, mesmo assim, parecemos não alcançar a prática cotidiana. Mediante essas considerações, indagamos se nossas ideias sobre o que é uma prática dialogam com as ideias dos professores sobre o que é um material ou uma formação que se articula com a prática. Pode ser, também, que os limites não estejam apenas no material em si, mas na forma como se desenvolve a formação e na dificuldade que temos em implementar estratégias de acompanhamento no cotidiano da sala de aula de um grupo. Mas, mesmo com essas limitações, com os nossos movimentos de maior aproximação com a sala de aula, realizamos deslocamentos em relação aos textos de divulgação de pesquisas que tradicionalmente a academia produz. Se nem sempre os textos respondem às demandas práticas, pode ser porque estas se resolvem nas próprias situações vivenciadas na sala de aula. Assim, não podemos esperar dos textos que produzimos aquilo que eles não podem responder.

PARA UMA AVALIAÇÃO DOS EFEITOS SIMBÓLICOS DA PRODUÇÃO

A participação do CEALE como um dos centros de Formação Continuada traz efeitos positivos e negativos que nos obrigam a certos enfrentamentos relacionados ao lugar que passamos a ocupar na formação contínua. Uma primeira consequência decorrente da criação dos centros foi a produção de materiais que respondessem a demandas específicas dos professores. A finalidade de produzir nessa direção gerou várias discussões, num esforço de produzir textos de

divulgação científica e, ao mesmo tempo, de aplicação em sala de aula. Essa mobilização foi acompanhada por avaliadores externos e leitores críticos, o que qualifica a produção dos centros.

Uma segunda consequência diz respeito à natureza do trabalho desenvolvido pelos centros de pesquisa, uma vez que este passa a ser desenvolvido sistematicamente. Isso também nos obriga a pensar no significado de uma produção que chega efetivamente às mãos de um número muito grande de leitores, uma vez que várias secretarias de educação passam a se dirigir às universidades e uma das condições de implementação dos cursos de Formação Continuada é a posse individual dos textos pelos docentes. Tendo em vista os números de professores que se tornaram leitores dos textos, precisamos questionar: qual texto científico alcançaria tantos leitores e com acompanhamento da leitura feito na formação presencial? Pelo mapeamento das regiões, estados e municípios atendidos de norte a sul do País, podemos antecipar a circulação de ideias no plano nacional. Constata-se, então, que temos um fenômeno interessante a ser investigado: que utilização os professores e as escolas fazem desses textos? Nossos textos científicos e de divulgação são lidos na mesma proporção? Os textos que visam a uma discussão conceitual e aplicação são percebidos com essa mesma função pelos professores e secretarias que os recebem?

Uma terceira consequência é relacionada à grande circulação nacional de textos de formação e ao poder simbólico dessas propostas, uma vez que são produzidas nas universidades, mas sob encomenda e chancela do MEC. No contexto de uma rede nacional, há uma espécie de sintonia entre os discursos produzidos pelo MEC, pelas universidades e pelos sistemas de ensino, e isso implica desdobramentos que não podemos ignorar. Tendo em vista a natureza dos textos de cunho mais organizativo e essa confluência entre diferentes atores educacionais, não podemos desconsiderar, como Gatti e Barreto (2009), que, embora seja positiva uma ação concertada de formação no plano nacional, corremos o risco de oficializar os textos de formação, de tal modo que vários deles passam a orientar as práticas curriculares das

escolas brasileiras. Dessa forma, a intenção de apenas indicar uma proposta didática corre o risco de virar prescrição didática e, aos olhos dos professores, é a universidade que prescreve. Um efeito simbólico desse tipo de representação é o de deslocar a universidade do lugar da crítica e o equívoco de confundir o que os outros atores do sistema desenvolveram a partir de nossa produção com nossos materiais e propósitos iniciais.

As consequências simbólicas envolvendo as relações entre sociedade, universidade e sistemas de ensino repercutem na apropriação dos conteúdos de formação propriamente ditos. Os desdobramentos se tornam mais sistemáticos à medida que atingimos o conjunto de professores de uma rede de educação, pois em vários municípios temos trabalhado de forma universalizada, contínua e com mais de um curso para o mesmo sistema. Nessa perspectiva, as secretarias de educação podem contar com um território comum de referências e repertórios e isso traz benefícios para o sistema.

Mas o que temos verificado, como dado de pesquisa, é que quando há maior confluência entre determinados conteúdos da formação e outras políticas de alfabetização implementadas pelas próprias secretarias, a exemplo das políticas de avaliação, como programas de avaliação e monitoramento da alfabetização (Pro-Alfa/MG, PAIC/Ceará, Provinha Brasil), as secretarias de educação, e não apenas as escolas e os professores, tendem a se apropriar dos conteúdos da formação que respondem mais imediatamente a estas políticas, oficializando ou utilizando partes dos textos que mais se aproximam de suas necessidades. Nota-se, então, um reordenamento do material produzido pelo centro, como, por exemplo, recorte de quadros de capacidades a serem atingidas ou de fichas de avaliação que passam a funcionar para a regulação e o registro escolar e como prescrição das práticas escolares. Estamos, assim, no limite entre uma proposta que visa à autonomia do professor e uma outra que visa a regulação dos resultados do seu trabalho, a partir da mesma produção.

Nossas decisões políticas e ideológicas sobre o conteúdo

e a forma dos textos que escolhemos produzir e os riscos e benefícios envolvidos nessa escolha nos levam a novas perguntas. Se escrevemos para a sala de aula e para o professor, passamos a compor o grupo dos prescritores e a exercer mais claramente um tipo de controle simbólico, conforme apontado por Basil Bernstein (1996)? Se enfrentarmos menos a questão das aplicações, atenderemos aos anseios dos professores? Ao contrário, se escrevemos textos acadêmicos para nossos pares, divulgando-os no mesmo formato para os professores, quem são realmente os destinatários de nossas pesquisas? (SOARES:2003)

FORMAÇÃO CONTINUADA: LOCUS DE DIVULGAÇÃO, DISCUSSÃO E ARTICULAÇÃO DAS OUTRAS POLÍTICAS OU DE AVALIAÇÃO DAS OUTRAS POLÍTICAS?

Nos últimos anos, as universidades também têm sido chamadas a participar de diversos programas do MEC, envolvendo avaliação de obras didáticas, paradidáticas e de literatura nos programas PNLD, PNBE, entre outros, e em políticas de avaliação da alfabetização, como o Provinha Brasil ou o programa Brasil Alfabetizado.

Nos contatos com os professores nos momentos de formação, verifica-se que muitos estão reproduzindo um discurso que nós mesmos ajudamos a construir, na década de 80, de crítica ideológica e da extrema regulação do trabalho do professor que o uso de livros didáticos pode ensinar. Os professores, então, não usam os livros a que têm acesso por alguns princípios prévios, desconhecendo as mudanças operadas nos próprios livros. Da mesma forma, nota-se que muitos educadores não são devidamente informados sobre outras políticas envolvendo livros ou não são incentivados a participar de sua efetivação e gestão. Embora haja uma política de constituição de acervos de obras literárias que supostamente deveriam atingir a todas as escolas brasileiras, é comum ouvir a crítica à ausência de livros nas escolas.

A possibilidade de conhecer a fundo essas outras políticas

educacionais tem-nos ajudado a divulgar políticas do livro ou de avaliação, por exemplo, fazendo dos espaços de formação um momento de qualificação dos professores para fazer críticas construtivas às políticas, cruzar informações, qualificar escolhas e demandar ações efetivas das secretarias de educação.

Numa experiência recente de formação numa escola municipal de Belo Horizonte com os materiais do Ceale, encontramos os professores às voltas com a interpretação dos resultados da Prova Brasil, que avalia as séries finais do Ensino Fundamental, e do Pro-Alfa (Programa de Avaliação da Alfabetização, implementado pela SEE/MG). A chegada da coleção Instrumentos e a sua proposta de avaliação a ser desenvolvida pelo próprio professor e pela escola geraram uma pesquisa, realizada durante o processo de formação. No processo de discussão, então, foi possível interpretar os resultados da Prova-Brasil, seus limites para compreender a avaliação inicial da alfabetização daquela escola, pensar e aplicar outro tipo avaliação diagnóstica da alfabetização, estabelecendo os limites e as possibilidades de cada tipo de instrumento. Com isso, também verificamos pontos que a escola estava deixando de considerar no processo de alfabetização e letramento.

Mas é também na formação que tomamos conhecimento dos limites e entraves de operacionalização das próprias políticas. Um bom exemplo é a tomada de conhecimento, por nós formadores e pelos próprios professores, de como uma política pedagógica de avaliação da alfabetização, como a Provinha Brasil, pode-se tornar fator de controle do trabalho das escolas, independente da proposta inicial de que são os professores e os alunos os principais beneficiários de seus resultados.

A formação continuada seria, então, o lócus da convergência e de avaliação qualitativa do alcance de outras políticas: é nesse espaço que podemos articulá-las e colocar em perspectiva o alcance das ações do MEC, dos sistemas de ensino e das universidades, refletindo sempre sobre a viabilidade de nossas propostas e utopias.

A maior riqueza da formação contínua está no que ocorre

em seu interior, no plano das interlocuções e isso é muito difícil de investigar. Assim, se formos avaliar uma formação pelo seu conteúdo formal expresso nos materiais impressos, podemos dizer que essa seria limitada, uma vez que não apenas o conteúdo dos textos que qualifica um processo de formação, mas as ações e as reflexões efetivas que cada grupo, cada escola ou sistema de ensino implementam, a partir dos textos iniciais que apresentamos.

Um aspecto relacionado ao anterior que nos tem chamado a atenção diz respeito à historicidade do material que produzimos. Isso nos coloca em posição complicada, mas também incentiva a produção do conhecimento. Frente aos limites de uma produção, vários professores cobram atualizações, mas também desenvolvem produções próprias completando, detalhando ou desdobrando exemplificações em sua escola.

Tendo em vista essas considerações para futuros analistas do discurso e das concepções que os materiais veiculam, fica o desafio: os textos conservados não representam a formação desenvolvida, pois ela é adensada nas possibilidades do encontro entre formadores, professores, numa dada realidade e problemática, sobretudo pela riqueza das divergências entre professores, escolas, redes e universidades. Colocar em perspectiva o que fazem e o que fazemos, seja na própria escola, num curso de uma rede ou entre redes, não inviabiliza uma modalidade específica, um curso de atualização, mas impõe cada vez mais a perspectiva de trabalhar diversas ações de formação complementares, sobretudo se considerarmos que os modelos melhor avaliados são aqueles que envolvem formação permanente na própria escola. (GATTI e BARRETO:2009)

Além disso, a análise do conteúdo formal dos materiais é ainda limitada porque há políticas de alfabetização que conseguem determinar fortemente os contextos dos encontros de formação e a apropriação feita pelos professores. É o caso do monitoramento dos resultados da alfabetização, que vem impactando as redes e fazendo com que seja considerado ou retomado, no material de formação, apenas partes que respondam às necessidades do momento da

política educacional.

Por outro lado, há políticas públicas de estados e municípios que se utilizam de propostas privadas de oferta de formação. Há, então, políticas de formação em concorrência. Uma dimensão fundamental dos programas desenvolvidos na Rede tem sido a de qualificar a oferta: professores têm direito a uma formação oferecida por universidades e, nesse contexto, as escolas e sistemas de ensino passam a se dirigir a esses centros, ao invés de responderem a ofertas de mercado. No entanto, é exatamente no plano da formação contínua e no contato com professores que descobrimos que há propostas concorrentes, de iniciativa privada, ao mesmo tempo em que são ofertados cursos da rede nacional. Identificamos, por exemplo, nas ações do Proletramento em MG e no Ceará, a existência de empresas que operam no campo educacional, que conseguem chegar a vários municípios brasileiros com promessa de resolução rápida dos problemas.

Na escolha entre uma formação da rede nacional e outra paralela adotada no Município, os professores não têm muita opção: geralmente as propostas implementadas pela iniciativa privada articulam materiais pedagógicos, formação e mesmo monitoramento da avaliação, gerando efeitos na política do município que repercutem fortemente na gestão das escolas e nas salas de aula.

Mas um dos efeitos dessa oferta têm sido as críticas recorrentes feitas pelos professores integrantes dos grupos de formação, que argumentam sobre a incompatibilidade conceitual e política entre as propostas ofertadas pelo MEC/Universidades e as outras, o que nos leva a constatar que os professores brasileiros estão preparados para fazer sérias críticas. Essa é uma boa questão de pesquisa: com tanta oferta de formação, o que diferencia as propostas de cunho mais oficial das outras? Quais são as estratégias e as argumentações utilizadas pelos grupos de iniciativa privada aos secretários de educação? Quais os recursos e as rubricas utilizadas pelos municípios para financiar essas intervenções? Que estratégias os professores utilizam para administrar projetos concorrentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, temos acompanhado uma série de iniciativas dos profissionais de educação em relação ao direito à formação contínua: formação de grupos nas escolas, intercâmbio entre escolas de uma região, criação de centros municipais e estaduais de capacitação e várias ações de pesquisa e ação educacional de universidades brasileiras. Nessas várias modalidades, constatamos que os protagonistas são professores, coordenadores, gestores dos sistemas de ensino e que cada estratégia e âmbito de atuação têm funções diferenciadas numa rede ampla de iniciativas, mas todas têm um ponto em comum: repercutir no cotidiano da escola e nos resultados da educação.

Podemos dizer que houve avanços nos últimos anos, mas a formação contínua será sempre um desafio. As apropriações da formação pelos professores podem nos ajudar a formular novas temáticas de pesquisa e a repensar estratégias de formação. Os novos paradigmas e as ações educacionais não promovem mudanças a curto prazo: os conceitos e as alternativas precisam ser experimentados, às vezes descartados, e é também o professor que oferece o contraponto e o complemento aos nossos ideais de inovação e às políticas públicas educacionais. Retomemos, então, a questão das temporalidades e das lógicas distintas que as regulam (HÉBRARD:2000). Nesse sentido há tempos para a produção de materiais, para a apropriação de conceitos; tempos para descobrir estratégias de aplicação e, tempos para ouvir os professores e revitalizar nossas estratégias. Há, enfim, questões que não dependem apenas de um modelo de formação ou de um conteúdo aplicado em um contexto de formação.

Não podemos esquecer que há diferentes forças em jogo nos processos de apropriação da formação, implicadas nos interesses das secretarias, do MEC e estabelecidas nas relações entre as próprias políticas educacionais. Com a criação do Sistema Nacional de Formação Continuada, podemos dizer que nunca houve tanta intensificação da oferta de cursos. Em que pesem as críticas quanto às modalidades de formação e à complexidade de ações envolvidas

e do alcance de cada uma delas, seria arriscado eleger um modelo de formação. Os professores teriam o direito, então, de ter acesso a várias estratégias: cada uma com seus alcances e limites.

Sobre a área temática trabalhada, a alfabetização, convém destacar que é um campo muito demandado como conteúdo de formação contínua. Nele também encontramos as principais alternativas de formação buscadas para resolução dos problemas, com ricas experiências de formação alternativa nas escolas e com políticas de formação específicas para esse fim, implementadas nacionalmente. Parte desse movimento decorre das próprias questões históricas relativas à difusão da cultura escrita no Brasil, dos resultados insuficientes nos índices de alfabetização e letramento, das disputas acirradas em torno da melhor forma de conduzir o processo pedagógico, da multiplicidade de pesquisas e dos impactos que os novos paradigmas exercem nos professores e em nós, frente aos quais sempre nutrimos novas esperanças de resolução de problemas. A partir desse conjunto de expectativas, muitos equívocos são produzidos. Talvez o maior deles seja o de esperar que apenas estratégias pedagógicas resolvam questões que são, antes de tudo, políticas, sociais e culturais, o que à dificulta a avaliação dos impactos da formação continuada de professores alfabetizadores nos resultados da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. Classes, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. Revista Educação e Pesquisa, v.26, n.2, São Paulo. Jul.dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita; história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Julio, LELIS, Isabel Alice e DIXON, Carol. Formação continuada: reflexões. *Jornal Letra A. Ceale*. FAE/UFMG. Belo Horizonte. Jan/fev. 2009. Edição Especial. P. 3.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1993 (dissertação de Mestrado).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formadores e professores: discutindo lógicas de ação. *Revista Língua Escrita*. N. 1, jan./abr. 2007. www.ceale.fae.ufmg.br

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. As capacidades lingüísticas da alfabetização e letramento: desafios para a articulação teoria e prática. Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 19. Outubro 2006. Salto para o futuro.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Leitura de professores num percurso de pesquisa; seus temas, quadros teóricos e possibilidades metodológicas. Belo Horizonte: 2006. Inédito.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. RJ: Forense Universitária. 2005.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 37. jan./abr. 2008. p. 57 a 70.

GATTI, Bernardete A (coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco. 2009.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*. V. 6. n. 33, mai/jun. 2000. Belo Horizonte. P. 5-17

NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude, LAYALA, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação. N.4. Porto Alegre: Panônica, 1991.

SÁ, Alessandra Latalisa. *Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador*. Belo Horizonte. FAE/UFMG. 2009. Texto de qualificação de doutorado.

SCHON, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?* IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SOARES, Magda; FALLARI, Roberto A e GARCIA, Regina Leite. (orgs.) *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2003.

IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD): A QUALIDADE DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO

Ceris Salete Ribas da Silva

Professora da FAE/UFMG e membro do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)

INTRODUÇÃO

Para a abordagem do tema deste Simpósio - “Alfabetização e letramento nas políticas de livros didáticos brasileiros” - decidi pela discussão do perfil e da qualidade dos livros didáticos de alfabetização produzidos e distribuídos atualmente para as escolas públicas do país. Esse tema da qualidade do livro didático se insere nas discussões sobre os fatores determinantes da qualidade da alfabetização promovida nas escolas públicas do país, perspectiva que considera os aspectos curriculares e metodológicos do ensino da leitura e escrita e sua relação com a adequação dos materiais escolares utilizados em sala de aula (SOARES, 2003). Nessa perspectiva, o problema da qualidade da alfabetização passa a ser enfrentado por propostas de intervenção que visam atuar sobre esses fatores, tais como a o desenvolvimento sistemático e contínuo das ações de avaliação de livros didáticos que são promovidas pelo PNLD.

Isso porque, a distribuição de material didático para as escolas do país se configura como uma ação que visa promover algumas das condições consideradas necessárias para conduzir de forma satisfatórios conhecimentos na área da alfabetização. Considera-se que o livro didático é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem das escolas e, por isso, o governo federal mantém há muitas décadas, uma relação direta com a produção de livros didáticos no país.

Não pretendo discutir, aqui, a pertinência ou a eficácia da política federal de avaliação dos livros didáticos adotados nas escolas

do país e sua relação direta com a qualidade da educação, ou seja, quais são os efeitos do uso desses materiais didáticos nas práticas escolares e na aprendizagem dos alunos. O que quero é analisar os impactos dessa política do MEC na qualidade desse material didático considerando as mudanças a que são submetidos, no contexto dessa política sistemática de avaliação.

Diversos trabalhos (FREITAG-1997, OLIVEIRA et alii -1984, APLE -1997, LERNER 2002),) já foram publicados nas últimas décadas discutindo o resultado das diferentes e sucessivas ações definidas pelo Estado para comprar e distribuir livros didáticos para as escolas do país. Vamos nos deter na análise dessa política tomando como referencia a sua reformulação a partir de 1995, quando O MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar continuamente o livro didático e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. Com essa finalidade, o PNLD tornou-se uma iniciativa do Ministério da Educação, cujos objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEF) do MEC.

Este trabalho pretende, portanto, apresentar algumas conclusões e resultados de pesquisas sobre as avaliações dos livros didáticos de alfabetização, realizadas ao longo do período de 1999 e 2010. O objetivo é o de desenvolver uma reflexão a respeito dos impactos da PNLD nas propostas teórico-metodológicas dos livros didáticos de alfabetização e relacionar as mudanças que essas obras passam a sofrer com o surgimento de um novo modelo pedagógico hegemônico para o ensino da língua escrita.

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD

As pesquisas de Batista (2003- 2004) sobre os impactos da política do PNLD na produção editorial de livros didáticos no Brasil analisam como essa política do governo federal passou a se constituir como um importante instrumento de controle e regulação das obras didáticas distribuídas para as escolas e, conseqüentemente, na organização dos currículos da área de Língua Portuguesa. Podemos comprovar essa visão do autor quando analisamos os dados da primeira avaliação de livros de Alfabetização, pois adotou-se critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou indução a erros), política (devem ser isentas de preconceitos, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso) e metodológica (as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento de diferentes procedimentos cognitivos).

Outro aspecto importante refere-se á forma adotada para classificar as obras avaliadas. Com base nas avaliações realizadas, os livros didáticos receberam menções, até 2004, representadas por estrelas (a utilização de estrelas para classificações da avaliação é abandonada na avaliação de 2004), que vão das categorias Recomendado com Distinção (três estrelas), Recomendado (duas estrelas) e Recomendado com Ressalvas (uma estrela), às categorias Não-Recomendado (não representada por qualquer estrela e utilizada apenas até a inclusão dos critérios de natureza metodológica) e Excluído (para títulos que não podem ser escolhidos pelas escolas, em razão de apresentarem erros conceituais, insuficiência ou incoerência metodológicas ou, ainda, preconceitos e diferentes formas de proselitismo). A partir dos resultados finais dessa avaliação, é elaborado pelo MEC um Guia de Livros Didáticos (1998,2000,2004,2007,2010), coletâneas de resenhas das obras recomendadas (nas quatro primeiras categorias) e distribuição entre as escolas e redes públicas de ensino para realização da escolha dos livros a serem utilizados. Os livros pertencentes à categoria dos Excluídos não podem ser solicitados

pelos profissionais das escolas e não constam do Guia.

As solicitações de livros pelas escolas públicas do Brasil e sua avaliação são realizadas de acordo com um cronograma de atendimento de acordo com o qual se alterna a aquisição de livros para cada um dos segmentos do ensino fundamental do país. Cada atendimento é identificado por meio do ano em que o livro escolhido passa a ser utilizado nas escolas (PNLD 1998, 2000, 2004, 2007, 2010). Como a partir do PNLD 1998, os livros passaram a ser utilizados pelas escolas durante três anos, só se realiza um atendimento universal que visa distribuir livros para o conjunto de alunos de um mesmo segmento de ensino. Entre esse intervalo de tempo realiza-se, anualmente, um atendimento parcial, voltado para a reposição de livros de livros de 1ª série e de Alfabetização, até o PNLD de 2007, e coleções, compostas de dois volumes, para os dois primeiros anos do ensino fundamental, no contexto de sua ampliação para nove anos de duração. A Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental no Brasil para nove anos que passa a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Nessa nova organização, segundo orientações da política do MEC, os processos de Alfabetização e Letramento passam a ficar circunscritos aos dois primeiros anos de escolarização.

O quadro 1, em anexo, exemplifica esses resultados, ao apresentar a evolução desse atendimento no país. Podemos concluir que os livros distribuídos para os primeiros anos de escolarização para as escolas são repostos a cada ano, por serem consumíveis e pelo fato de sempre haver necessidade de complementação de títulos, em decorrência do crescimento da matrícula de alunos nas escolas. Apenas no ano de atendimento universal as escolas realizam a escolha do título a ser utilizado e, nos anos posteriores, a complementação de livros deve repetir as mesmas solicitações já realizadas. A exceção a essa regra ocorreu, até 2003, na reposição dos livros de Alfabetização, uma vez que foi autorizada pelo MEC a possibilidade de escolha de novos títulos a cada ano.

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas realizadas no Ceale (BATISTA, 2002, 2004, ROJO 2005, COSTAVAL e BATISTA 2004, SILVA, C 2004, 2005) apontam para algumas tendências gerais sobre o perfil e a qualidade das obras aprovadas nas avaliações do PNLD (COSTA VAL 2005): (a) investimento na qualificação das propostas pedagógicas das obras, em relação ao conjunto avaliado em outras avaliações; (b) uniformização das organizações das propostas didáticas; (c) qualidade gráfico-editorial; (d) adequação das propostas voltadas para a formação cidadã do aluno.

O investimento na qualidade das propostas pedagógicas é evidenciado no Quadro 2, em anexo, no qual podemos comparar as menções classificatórias dos livros de Alfabetização ao longo dos PNLD.. Em 1998 foram adotadas quatro menções: RD - Recomendado com distinção; REC - Recomendado; RR- Recomendado com Ressalvas; EX- Excluído; e NR- Não-recomendado, intermediária entre a exclusão e a recomendação com ressalvas que deixou de ser utilizada a partir de 2001.

Analisando no Quadro 2, em anexo, sobre os percentuais de obras excluídas e não-recomendadas de 1998, têm-se 66% de livros de Alfabetização não aprovados, 18% recomendados com ressalva e apenas 6% recomendados. Destaca-se a ausência de obras na categoria de recomendada com distinção. O que mais chama a atenção é a análise do período de 1998 a 2007 que descreve o número de obras não recomendadas. Os dados apontam que ocorre um decréscimo de obras de Alfabetização não aceitas (66% > 36,8% > 31,7% > 9,6%) e evidencia-se um progressivo aumento no percentual de obras aprovadas, ou seja, consideradas com qualificação adequada para serem distribuídas para as escolas do País.

Os resultados das avaliações destacam outra tendência

crescente até 2007 de obras com menções mais altas (REC), embora também chame a atenção para a ausência de obras qualificadas como RD na área de Alfabetização, o que pode ser compreendido se considerarmos a permanência de uma tradição de ensino nessa área. De uma maneira geral, podemos afirmar que até 2007 as editoras vêm investindo na qualidade das obras que submetem ao processo de avaliação do PNLD, tendo em vista que os critérios de avaliação passam a ser as principais referências para o processo de produção de materiais didáticos.

Contudo, analisados em seu conjunto, os dados evidenciam que, no PNLD de 2010, ocorre um recrudescimento da exclusão das obras didáticas, decorrente da mudança nos critérios na avaliação, no que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos de caráter geral, pois passa-se a avaliar, pela primeira vez, coleções de alfabetização, em substituição aos livros didáticos compostos de apenas um volume. A produção de coleções de alfabetização para as escolas públicas se dá num momento final do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Essas mudanças na avaliação do PNLD são resultados das determinações recentes das políticas públicas para a reorganização do Ensino Fundamental e, em decorrência, para os livros e outros materiais didáticos a ele determinados. Esses resultados, embora apresentem números significativos, não surpreendem. Isso porque, essas mudanças repercutem na reorganização desse nível de ensino, em termos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos. Além disso, as escolas passam a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Surgem, com isso, necessidades e objetivos de formação antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo em que se ampliam e se diversificam as possibilidades de planejamento do processo de escolarização.

Em decorrência dessas mudanças, no plano da produção de livros didáticos, essa reorganização não poderia deixar de provocar redimensionamento das demandas, o que conduziu a uma redefinição

dos critérios de análise das obras voltadas para a alfabetização, com resultados necessariamente diferentes dos anteriores. É, portanto, no âmbito da reorganização do ensino fundamental para nove anos em que se passa a exigir que as propostas pedagógicas das obras garantam ao aluno, ao longo dos dois primeiros anos (e não mais para apenas o primeiro ano de escolarização), o grau de letramento e de domínio da escrita alfabética necessários ao seu prosseguimento nos estudos e à sua inserção, gradual, mas efetiva, no mundo da escrita. Por essa razão, as coleções destinadas aos dois primeiros anos devem apresentar propostas e atividades capazes de propiciar ao ensino-aprendizagem escolar: a organização de práticas pertinentes e adequadas de letramento, que levem o aluno a conviver com diferentes funções da escrita e a reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita; a compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita; o desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita (Guia de Livros Didáticos- PNLD 2010).

Dessa forma, os critérios de avaliação apontam para novos princípios organizadores dos materiais didáticos, sendo obrigatório considerar nos processos de letramento, alfabetização o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, assim como a reflexão, a análise e a construção de conhecimentos lingüísticos básicos decorrentes, devem articular-se e distribuir-se, ao longo dos dois volumes/anos, de forma a constituir-se numa única proposta pedagógica.

Diante dessas novas exigências avaliativas, não por acaso, destaca-se o alto índice de exclusão (67%) das obras avaliadas. Embora esses índices sejam expressivos, na análise dos resultados gerais da avaliação do PNLD de 2010, verificamos que representam também um alto índice de renovação da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10%) coleções participam pela primeira vez da avaliação e outras duas (10,52%) anunciam-se como

bastante remodeladas, num total que supera a metade da amostra. O restante das obras aprovadas, nove títulos representam obras já avaliadas anteriormente que se apresentam associadas a um novo volume produzido para compor a coleção.

Apesar dos dados de 2010 chamarem atenção para rupturas importantes nos critérios de avaliação e, conseqüentemente, impactos na produção de livros didáticos e exigirem a realização de estudos mais aprofundados desse novo contexto de produção, os indicadores da avaliação até 2007 e, de forma particular em 2010, reforçam, evidentemente, a hipótese do investimento na qualidade dos livros didáticos de Alfabetização, ao longo da última década.

Outro impacto positivo do processo de avaliação das obras no PNLD é o crescente investimento das editoras na renovação dos títulos inscritos. Batista (2001) explica que, ao longo dos anos, que a avaliação pedagógica dos livros promoveu uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de autores, o que revela, em princípio, uma preocupação crescente da editoras com a adequação dos livros didáticos. Na área da alfabetização, os dados apresentados no Quadro 3, em anexo, mostram como o setor editorial brasileiro investe num crescente na produção de novos livros didáticos:

Considerando para comparação, apenas os PNLD referentes aos anos de 2001 e 2004, verifica-se que em 2004, ocorreu, em relação ao PNLD/2001, um aumento de cerca de 26% na inscrição de novos títulos. Nos anos seguintes permanece a tendência de equilíbrio entre o número de novas obras inscritas com os títulos bem avaliados nos anos anteriores e, por isso, reinscritos.

Uma terceira característica dos livros didáticos de Alfabetização refere-se ao padrão adotado para a estruturação das suas propostas pedagógicas. Os dados do Quadro 4, em anexo, apontam para uma tendência de uniformização das obras que se caracteriza pela organização em unidades temáticas.

A análise comparativa dos resultados das avaliações dos

PNLD aponta para a crescente tendência de estruturação das obras aprovadas por unidades temáticas (07% > 40% > 78% > 79%), nas quais alguns temas recorrentes e pertinentes aos interesses infantis são tomados como núcleo para a exploração de atividades, relacionadas aos conteúdos do ensino da língua escrita (para alfabetização e/ou letramento), bem como para exploração de atividades complementares ou extraclases. A esse critério dominante, as unidades temáticas também são caracterizadas por outros objetivos de ensino: por gêneros/ tipos de textos; por eixos de abordagem do ensino–aprendizagem da língua (leitura, produção de textos, oralidade e outros); por textos avulsos seguidos de atividades diversas (ou seja, não regulados por um critério específico); por projetos temáticos, seguidos de oficinas sobre conteúdos da área. Alguns desses critérios são combinados em certas obras, ora por divisão de suas partes, ora por tratamento simultâneo, como no caso da conciliação entre unidades temáticas e gêneros de textos ou ainda por eixos de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora Costa-Val (2005) apresenta os fatores sócio-históricos de estabelecimento “oficial” e efetivo do currículo nas áreas como explicação para essas tendências de uniformização das propostas pedagógicas nas obras avaliadas. Segundo a autora, um dos efeitos dos resultados da avaliação na construção do currículo está relacionado ao desenvolvimento articulado dos processos de alfabetização (estratégias cognitivas de codificação e decodificação da escrita) e letramento (incluindo a compreensão dos usos e funções sociais da escrita). Os efeitos diretos dos critérios da ficha de avaliação do PNLD, nos quais se prevê determinados componentes para o ensino nas escolas (leitura, compreensão de textos, produção de textos orais e escritos e conhecimentos linguísticos) exige que se leve em conta a qualidade da seleção textual, na perspectiva do letramento, considerando o texto como produto cultural específico. Assim, as atividades põem em jogo tanto a identidade cultural do texto – autoria, dados da publicação, título, diagramação, temáticas etc _ quanto sua forma linguística e seus sentidos. Nesses casos, a seleção textual tende a ser identificada pelo seu agrupamento por temáticas ou

gêneros textuais. Além desses fatores, também é preciso considerar a crença dos editores e autores de livro didático na preferência dos professores pelo trabalho articulado por um eixo temático.

O projeto gráfico-editorial de qualidade é outra característica importante dos livros didáticos de Alfabetização produzidos no País. Qualidades como a correção na impressão e revisão, funcionalidade na diagramação, equilíbrio na distribuição das imagens e textos nas páginas e a utilização de linguagens visuais diversas são elementos que se destacam na organização das obras. Vale mencionar que, além da boa apresentação visual, as obras têm zelado para o uso de recursos visuais com intenções pedagógicas. Em relação a esse aspecto, destaca-se a observância cada vez maior para o uso de recursos gráficos que auxiliem no desenvolvimento da formação da cidadania. Nessa perspectiva, é cada vez menor os casos de obras excluídas por problemas pedagógicos, identificados, por exemplo, pelo uso de imagens e textos que veiculem preconceitos e levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo aí preconceitos contra variedades linguísticas não dominantes (dialetos, registros etc) e veiculem propagandas e/ou doutrinação religiosa ou de qualquer outro tipo.

O último aspecto observado como perfil das obras avaliadas é o que Costa-Val (2005-p.150) denomina de “zelo quanto à contribuição do livro para a formação cidadã do aluno”. Esse “zelo” pode ser interpretado como uma adequação das obras a um dos critérios obrigatório do PNLD que, ao lado da correção conceitual e da pertinência didático-metodológica, é exigido que ocorra a observância de preceitos éticos, legais e jurídicos. Trata-se, portanto, de critérios avaliativos que buscam incentivar obrigatoriamente a construção nas escolas de condições necessárias ao convívio democrático com a diversidade humana e para pleno exercício da cidadania. Essa forma de convivência é traduzida em itens avaliativos que buscam identificar quando a proposta pedagógica das obras estimula (MEC,2009-Guia de Livros Didáticos/PNLD2010): o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e

interesse; a construção de valores e atitudes compatíveis, quando a questões éticas envolvidas em textos e ilustrações forem pertinentes para a compreensão e produção de textos.

Na ficha de avaliação dos livros didáticos de Alfabetização, esses critérios se desdobram nos seguintes itens avaliativos: manifestar nos textos e ilustrações – ou ainda reproduzir, em textos e imagens de terceiros e sem discussão crítica – preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedade linguísticas não-dominantes (dialetos, registros etc); constituir-se como instrumento de propaganda e/ou doutrinação religiosa, política ou de qualquer outro tipo; configurar-se como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Diante do peso eliminatório desses critérios de avaliação, ao longo dos últimos anos, todos os livros avaliados no PNLD têm se empenhado em atender, de uma forma mais ou menos explícita, as exigências de abordagem dos problemas e questões decorrentes desses itens avaliativos. Apenas no PNLD de 2010 foi registrado um caso de obra excluída por apresentar preconceito racial, prevalecendo, ao contrário, nos anos anteriores, um cuidado maior dos autores e editores a esses critérios de eliminação. Esse cuidado pode ser identificado principalmente na organização das propostas dos livros didáticos de Alfabetização, por exemplo, na seleção das imagens apresentadas _ principalmente no que se refere à construção de estereótipos_ e na proposição de temáticas que requerem abordagens inter e transdisciplinares, tais como as questões do meio ambiente (desmatamento, poluição, lixo), do no cotidiano da cidade ou do País (moradia, consumo, trabalho) e aos modos de vida de diferentes grupos culturais (indígenas, por exemplo). Contudo, uma característica do trabalho pedagógico refere-se à frequência em que essas temáticas aparecem em cada obra. Isso significa que a exploração das temáticas, de maneira geral, tende a ocorrer de forma assistemática, ou seja, presente de forma eventual em alguns dos textos apresentados para leitura ou, situação menos comum, como eixo temático de uma das unidades de estudo da obra. Uma análise comparativa das obras

avaliadas nos últimos anos evidencia que nem todas se dispõem a fazer um tratamento sistemático de problemas sociais que demandam reflexão, pois, no conjunto, predominam propostas que se limitam a não veicular preconceitos, deixando de focalizar contradições sociais cujo debate é necessário a formação de cidadãos críticos e informados (COSTA VAL, 2005- p. 151).

É, portanto, considerando a abordagem metodológica desses tópicos que emerge a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os modelos de atividades propostos para a formação ética e plura, seja no sentido de se levantar as habilidades cognitivas acionadas para a aprendizagem dos alunos, seja na forma de tratamento dado às informações presentes nos textos, particularmente, no desenvolvimento das habilidades de construção de sentido pelo leitor. Uma análise mais superficial das atividades apresentadas nos últimos PNLD aponta que há uma predominância de abordagens genéricas e superficiais, não considerando a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de construção de sentido mais complexas dos alunos.

Por outro lado, a análise comparativa das obras aprovadas ao longo dos PNLD, em contraposição a resultados de avaliações anteriores, demonstrou um maior investimento dos autores nos itens que se referem à formação da cidadania, seja na diversidade dos temas abordados, seja na frequência em que são apresentados nas coleções. Esse investimento pode ser identificado, por exemplo, na qualidade da seleção textual tanto na leitura quanto na escrita, por meio da diversidade e variedade de textos e pela inclusão de textos complementares. Conseqüentemente, pode-se considerar que ao procurar proporcionar ao educando oportunidades de interação com a diversidade da escrita que circula na sociedade, as obras estão favorecendo a formação da cidadania dos alunos, ao possibilitar participação nas práticas sociais letradas e ao abordar temáticas relativas aos problemas sociais e culturais de nossa sociedade.

A combinação destes indícios sobre as propostas pedagógicas dos livros didáticos avaliados nos PNLD de Alfabetização nos possibilita o levantamento de algumas considerações importantes sobre as

propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua escrita nos primeiros anos de escolarização.

Em primeiro lugar, ao que tudo indica, as avaliações realizadas têm promovido uma redução significativa no número de títulos de livros para a alfabetização no mercado editorial do país. No PNLD/1998, por exemplo, foram inscritos 51 títulos, dos quais, 3 foram recomendados, 9 foram recomendados com ressalvas, 30 foram não-recomendados e 9 títulos foram excluídos. No PNLD/2000, inscreveram-se 36 títulos, sendo que 5 foram recomendados, 17 foram recomendados com ressalva e 14 foram excluídos, o que significa uma redução de aproximadamente 30% do total do ano anterior. Finalmente, em 2010, a redução é de aproximadamente 67%, reforçando ainda de forma mais significativa dessa tendência de redução e renovação das obras avaliadas.

Em segundo lugar, os livros inscritos a partir do PNLD/2000 passam a apresentar um grau maior de homogeneidade, em relação aos inscritos no PNLD/1998, tendo em vista suas tomadas de posição conceituais, pedagógicas, discursivas e editoriais. Essa tendência de homogeneização se acentua até 2010, passando a predominar propostas que tendem a se autodenominar como propostas sociointeracionistas de alfabetização, marcadas, em maior ou menor grau, pela preocupação em levar os alunos a adquirir tanto o domínio do sistema de escrita alfabético quanto o domínio de habilidades de interação por meio da língua escrita. Tende, também, a predominar uma proposta didática organizada em torno de unidades temáticas (com temas muitas vezes recorrentes, como os animais, brincadeiras, a escola, a escrita, os nomes das crianças, por exemplo) e uma marcada preocupação, particularmente nas unidades iniciais, pela explicitação dos usos sociais da escrita e pela criação de situações de escrita espontânea pelos alunos. Em relação aos aspectos gráfico-visuais, tende a ser recorrente a presença de um projeto gráfico semelhante, que destaca as unidades temáticas e seus constituintes através de recursos bem demarcados, como a introdução de cada unidade por uma fotografia ou um texto para discussão.

Neste contexto, pode-se dizer que redução e homogeneização caracterizam esse processo. Tudo parece indicar que a intervenção do governo federal no campo da produção editorial tende a reduzir o espaço para uma diversidade de propostas de ensino. Com a aceitação tácita dos editores e autores, evidenciada pelo grau de uniformidade de seus produtos, foi construído um padrão relativamente reconhecido por parte dos atores envolvidos em sua produção (autores e editores) como o padrão legítimo de livro de alfabetização.

Resta-nos investigar como esses fenômenos repercutem nas escolas: estariam as práticas de alfabetização sendo guiadas e orientadas pelas novas propostas dos livros didáticos, como consequência da escolha e uso dos livros didáticos recomendados pelo MEC? A escolha e uso de livros didáticos recomendados significam tendências de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem das escolas?

REFERÊNCIAS

APLLE, Michel. O conhecimento oficial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BATISTA, A. A. G. (2003) A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: R. H. R. ROJO; A. A. G. BATISTA (Orgs). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. Pp. 25-67.

BATISTA, A.A G. et COSTA VAL, M.G. (2004) Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A.A G ; M. G. COSTA VAL (Orgs) Livros d Alfabetização e dePortuguês: os professores esuas escolhas.Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. Pp.09-28.

BRASIL(2009). Guia de Livros Didáticos-Letramento e Alfabetização-

Língua Portuguesa PNLD2010. Brasília: Ministério da Educação.

COSTA VAL, M. G.; Castanheira, M. L (2005). Cidadania e ensino em livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa. In: M. G. COSTA VAL; B. MARCUSCHI (Orgs) Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica. Pp. 147-184.

FREITAS, Bárbara & MOTTA, Valéria, R. & COSTA, Wanderly, F. O livro Didático em Questão. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1997.

_____, & MOTTA, V.R & COSTA, W.F. O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília: INEP, REDUC, 1987.

Lerner, Delia. El libro didáctico y la transformación de la enseñanza de la Lengua. Texto mimeografado, 2002.

OLIVEIRA, João Batista A. & GUIMARÃES, Pinto & DANTAS, Sonia. A política do livro didático. São Paulo: Summus, 1984.

SILVA, Ceris et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In. Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.

_____ Livros de Alfabetização: o que muda e permanece da tradição escolar. In. Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Magda. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de que? In. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

QUADROS, EM ANEXO:**QUADRO 1**

Cronograma de atendimento do PNLD, a partir de 1997

<i>PNLD</i>	<i>Atendimento</i>	Abrangência
1997	1ª a 4ª série	Universal
1998	1ª a 4ª série	Universal
2000	1ª a 4ª série	Parcial
2001	1ª a 4ª série	Universal
2002	1ª a 4ª série	parcial
2004	1ª a 4ª série	Universal
2007	1ª a 4ª série	Universal
2008	1ª a 4ª série	Parcial
2009	1ª a 4ª série	Parcial
2010	1ª a 4ª série	Universal

QUADRO 2

Distribuição de livros de alfabetização recomendados pelo PNLD

Área: Alfabetização	RD	REC	RR	NR	EX	Total Obras inscritas
Ano de 1998	-	6%	18%	60%	16%	50
Ano de 2001	-	13,8%	78,3%	-	36,8%	36
Ano de 2004	-	26,8%	41,4%	-	31,7%	41
Ano de 2007	-	28,8%	61,5%	-	9,6%	52
Ano de 2010	-	12%	23%	-	67%	58

QUADRO 3

Renovação dos títulos de alfabetização nos PNLDs

Área: Alfabetização	Novos	Reinscritos	Total Obras inscritas
Ano de 2001	10 (27,7%)	26 (72,3%)	36
Ano de 2004	22 (53,6%)	19 (46,4%)	41
Ano de 2007	26 (50%)	26 (50%)	52
Ano de 2010	29 (50%)	29 (50%)	58

QUADRO 4

A lógica de organização das propostas pedagógicas

ANO	Títulos aprovados	Organização em Lições (foco estudo do sistema alfabético)	Organização em Unidades temáticas e/ ou projetos
1998	42	39 (93%)	03 (7%)
2001	22	12 (60%)	09 (40%)
2004	28	06 (21%)	22 (78%)
2007	47	10 (21%)	37 (79%)
2010	19	04 (21%)	15 (79%)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS MATERIAIS “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO”

*Jane Cristina da Silva*²

Secretaria de Educação Básica do
Ministério da Educação

A mais recente das transformações sofridas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ponto de vista didático-pedagógico, se deu no contexto da aprovação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabelecendo a matrícula das crianças com seis anos de idade, nesse nível de ensino. A ampliação do tempo de escolaridade de oito para nove anos, com a inclusão de crianças que, antes, ou não frequentavam a escola, ou eram atendidas na educação infantil, traz à tona questões relacionadas à alfabetização e ao letramento nos primeiros anos de escolaridade, à organização da escola, dos seus tempos, espaços, assim como questões que dizem respeito aos materiais didáticos a serem adotados nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste artigo, abordaremos a forma como a política de livro didático se reorganizou em função dos novos desafios pedagógicos que se colocam às instituições escolares e suas equipes, aos gestores educacionais e às próprias políticas governamentais, a partir da inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos.

A POLÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A política de livros didáticos no Brasil não é recente. Ela é

² Coordenadora Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

resultado de diferentes propostas e ações desenvolvidas pelo Estado Brasileiro desde 1938, quando foram estabelecidas as condições para a produção, importação e utilização do livro didático (Custódio, 2000).

Essa política passou por inúmeras modificações, dando origem ao que hoje conhecemos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa governamental que tem como objetivo avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita livros didáticos para alunos e professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País.

Da década de 60 aos anos 80, a política do livro didático foi assumindo diferentes configurações que culminaram, em 1985, na criação do Programa Nacional do Livro Didático, trazendo as seguintes mudanças ao cenário educacional brasileiro: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, a partir do aperfeiçoamento das suas especificações técnicas, e aquisição dos livros com recursos federais.

No âmbito do PNLD, a avaliação das obras, instituída a partir de 1996, constituiu um marco, porque propiciou a discussão sobre o modelo do livro e, além disso, permitiu que o Ministério atuasse de forma decisiva na discussão relativa à qualidade dos livros didáticos, estabelecendo critérios de avaliação e, conseqüentemente, um padrão mínimo de qualidade a ser exigido para todos os livros utilizados na escola pública brasileira.

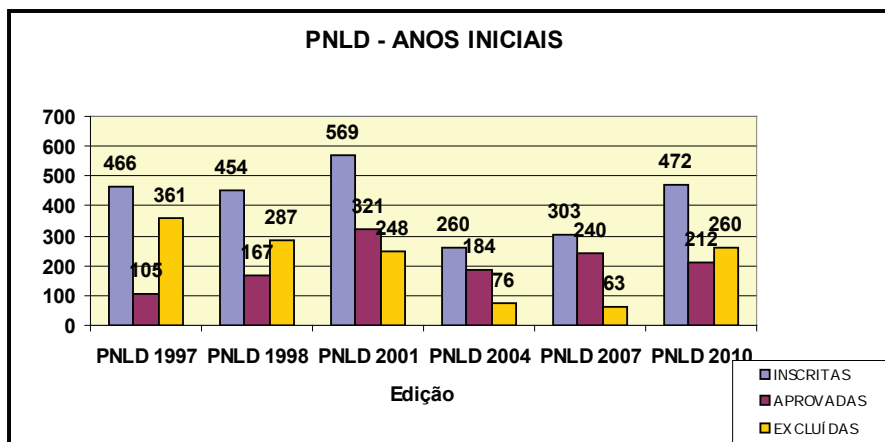
A avaliação pedagógica, desse modo, rompeu com um modelo de política do livro didático centrado apenas na compra e distribuição das obras, sem levar em consideração a qualidade do material que vinha sendo adquirido. Além disso, a avaliação pedagógica possibilitou a renovação dos livros utilizados nas escolas públicas de educação básica, evitando que livros com erros conceituais, preconceitos de qualquer natureza e/ou inadequações metodológicas fossem adotados pelos professores da rede pública de ensino e, levando assim, ao aprimoramento progressivo dos livros avaliados em todas as disciplinas.

É importante enfatizar que a avaliação pedagógica possibilitou, ainda, a elaboração de um material de apoio essencial ao professor, o Guia de Livros Didáticos, contendo as resenhas das coleções aprovadas pelo MEC, com orientações para escolha e uso do livro em sala de aula. Além disso, em relação ao meio editorial, houve maior preocupação com a qualidade dos livros didáticos utilizados no País, a partir das exigências colocadas nos diversos editais publicados pelo MEC, assim como, ensejou a participação de novas editoras e a inscrição de novas obras.

A avaliação pedagógica fomentou, ainda, o interesse do meio acadêmico pelo tema, passando o livro didático a ser objeto de pesquisas e estudos nos diversos programas de pós-graduação e criando espaço para discussão do tema nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

A seguir, apresentamos alguns dados sobre o universo de livros das séries iniciais do ensino fundamental avaliados, em todas as disciplinas, no âmbito do PNLD, desde 1996.

GRÁFICO 1 OBRAS INSCRITAS, APROVADAS E EXCLUÍDAS NOS PNLD 1997-2010



Fonte: SEB/MEC

É importante notar que mudanças significativas foram ocorrendo ao longo de todo o período de avaliação. Para começar, os dados acima trazem informações tanto de livros avaliados quanto de coleções avaliadas, porque nos primeiros anos da avaliação dos livros didáticos dedicados às séries iniciais do ensino fundamental (1997, 1998 e 2001) as obras eram inscritas como livros isolados em qualquer disciplina, explicando assim, a queda no número de obras avaliadas entre 2001 e 2004. Significa dizer, ainda, que poderia haver no PNLD um determinado livro apenas para uma das séries do segmento atendido, como por exemplo, no caso de haver apenas o livro de segunda série e a escola ter de adotar outro livro para a primeira série e outro para as séries seguintes.

A partir de 2004, estabeleceu-se, para as séries iniciais do ensino fundamental, que seriam aceitas apenas inscrições de coleções completas de acordo com a disciplina e o segmento atendido. A exceção cabia somente no caso dos livros regionais das disciplinas História e Geografia. A inscrição de coleções visava a garantir a progressão dos conteúdos e a continuidade da proposta pedagógica para um determinado segmento do ensino fundamental. Essa ideia estava presente no documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (Batista, 2002).

É possível notar, ainda, no gráfico acima, que o número de obras aprovadas no processo de avaliação, no conjunto das obras avaliadas em todas as disciplinas, é pequeno nos anos iniciais (1997 e 1998), passando a crescer nos anos seguintes. Esse crescimento é resultante da política de qualificação das obras didáticas dedicadas às escolas públicas, a partir da publicação dos critérios de avaliação das obras e da realização da avaliação pedagógica propriamente dita. Em função disso, as editoras passaram a ter maior preocupação com a qualidade das obras inscritas no PNLD, considerando que o governo federal é o maior comprador de livros do País. Em 2010, observa-se um significativo decréscimo do número de obras aprovadas, em função das alterações ocorridas, que abordaremos adiante.

A seguir, são apresentados dados relacionados apenas aos

livros de alfabetização, avaliados no período de 1998 a 2010.

QUADRO 1
NÚMERO DE LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO INSCRITOS,
APROVADOS E EXCLUÍDOS NO PERÍODO DE 1998 A 2010

Ano	Obras inscritas	Aprovadas	Excluídas
PNLD 1998	51	12 (23,5%)	39 (76,5%)
PNLD 2001	36	22 (61%)	14 (39%)
PNLD 2004	41	28 (68%)	13 (32%)
PNLD 2007	52	47 (90,4%)	5 (9,6%)
PNLD 2010	63	19 (30%)	44 (70%)

Fonte: SEB/MEC

Quando selecionamos apenas os dados relacionados aos livros de alfabetização, percebemos que, depois da primeira avaliação ocorrida em 1998, quando a maior parte das obras foi excluída, houve um processo de melhoria das obras inscritas e consequente queda do percentual de obras excluídas até o ano de 2007. Em 2010, em virtude da reorganização exigida das obras de alfabetização lingüística em função dos dois primeiros anos do novo ensino fundamental, mais uma vez o número de obras excluídas voltou a crescer. Então, perguntamos: que mudanças foram exigidas das obras em função do ensino fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos? Por que essas mudanças resultaram em tantas exclusões no processo de avaliação pedagógica?

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Lei Nacional e ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo como prazo de implantação, pelos sistemas,

o ano de 2010.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração tem como objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento (Brasil, 2009b, p.5).

Considerando tais objetivos, o PNLD sofreu profundas transformações no objeto de avaliação, trazendo uma nova configuração para as coleções didáticas a serem utilizadas nas escolas brasileiras, a partir de 2010. Em todos os documentos do Ministério da Educação, que tratam desse assunto, está claro que a ampliação do ensino fundamental com a inclusão da criança de seis anos implica uma reorganização dessa etapa da educação básica, abrangendo aspectos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos. Dessa forma, deve trazer modificações tanto no que se refere à proposta pedagógica, à formação de professores, às condições de infraestrutura, aos recursos didático-pedagógicos e, principalmente, quanto à organização dos tempos e espaços escolares, a fim de que seja garantido às crianças o direito de aprender.

Nesse sentido, cabe aos anos iniciais do ensino fundamental:

- inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento da escola, sem desconhecer a singularidade da infância e nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada, sem desconsiderar a sua cultura de origem;
- desenvolver na criança a autonomia progressiva nos estudos.

A partir desse entendimento, por meio do PNLD, foi estabelecida uma reorganização das coleções a serem oferecidas às escolas públicas brasileiras. Essa reorganização se traduziu de duas formas: a primeira, e mais facilmente observável, foi a alteração na

composição das coleções que passaram a contar com uma novidade nos dois primeiros anos: a coleção de Alfabetização Linguística e a de Alfabetização Matemática.

A outra forma, e mais complexa, diz respeito à organização dos conteúdos desses dois componentes curriculares, a partir da particularidade da alfabetização, tanto linguística quanto matemática, de crianças de seis e sete anos de idade, o que exigiu das editoras o repensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o “alfabetizar letrando”, conforme os parâmetros estabelecidos no Edital do PNLD 2010. Isso significa que a expectativa é que as coleções desempenhem nos anos iniciais do novo ensino fundamental uma função diferenciada, a saber, que auxiliem professores e alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva tanto da alfabetização quanto do letramento, em todas as áreas do conhecimento e, mais especialmente, no campo do ensino da língua materna e do ensino de matemática.

Assim, os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, só se justificam como objetos de ensino-aprendizagem da primeira etapa, na medida em que contribuam de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento. E mesmo na segunda etapa devem considerar, sem prejuízo de seus objetivos específicos, a lógica própria da consolidação desse processo.

O quadro abaixo sintetiza a nova organização das coleções avaliadas no PNLD.

QUADRO 2
TIPO DE COLEÇÕES INSCRITAS NO PNLD 2010
PNLD 2010

Ano de escolaridade	Tipo de obra	Componente curricular
1º ano e 2º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão	1) Letramento e alfabetização linguística 2) Alfabetização matemática
2º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não-consumível para o ano em questão	Ciências, História e Geografia
3º ano 4º ano 5º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não-consumível para o ano em questão	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia Livros regionais

Fonte: SEB/FNDE

As coleções - que eram antes formadas por quatro volumes de 1ª a 4ª séries - por componente curricular (Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática), além do livro de alfabetização para os alunos do 1º ano - passaram a ser de três tipos:

1) para o 1º e o 2º ano, foram concebidas uma coleção de letramento e alfabetização, composta por dois volumes consumíveis, e outra de alfabetização matemática, composta também por dois volumes consumíveis;

2) para os 2º, 3º, 4º e 5º anos, foram concebidas as coleções

de Ciências, História e Geografia. O primeiro volume dessas coleções deve cumprir uma dupla função: dar início à sistematização de conhecimentos de interesse curricular, tomando a lógica de cada uma das disciplinas como um dos princípios organizadores básicos do volume, e estender e aprofundar a experiência da criança com o mundo da escrita, considerando, na concepção e na organização do volume, as demandas próprias do processo de letramento e de alfabetização, tanto linguística quanto matemática.

3) para os 3º, 4º e 5º anos foram concebidas as coleções de Matemática e Língua Portuguesa.

Do ponto de vista dos eixos orientadores do processo de reorganização do ensino fundamental, enquanto os primeiros anos são concebidos como um período de alfabetização e letramento iniciais, os últimos anos do primeiro segmento têm sido entendidos como o período de consolidação do processo de alfabetização linguística e matemática da criança. Por outro lado, também vêm se caracterizando como o período em que se configura claramente a sistematização do processo de ensino-aprendizagem em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Nesse sentido, as coleções aprovadas no PNLD 2010, de acordo, com o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização (MEC, 2009, p.28), entre outras características, organizam-se de forma a garantir ao aluno uma inserção qualificada no mundo da escrita e o domínio da escrita alfabética. Respeitadas as diferenças existentes no que se refere à abordagem, essas coleções: (i) contemplam tanto a perspectiva do letramento quanto à da aquisição do sistema da escrita; (ii) apresentam propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino-aprendizagem (leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e linguagem oral); (iii) articulam entre si as propostas para cada eixo de ensino-aprendizagem e (iv) revelam progressão de complexidade nos conteúdos e/ou atividades propostas.

MATERIAIS DIDÁTICOS “PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO”

PNLD 2010: acervos complementares

Para atender à especificidade do ensino fundamental de nove anos, além das modificações colocadas no que se refere aos livros didáticos, a partir de 2010, o Ministério da Educação passou a oferecer para os dois primeiros anos de escolarização acervos diversificados de materiais complementares aos livros didáticos. Esses acervos buscam auxiliar o processo de alfabetização inicial, com temas relativos a todas as disciplinas, para uso em sala de aula.

A função do acervo de obras complementares é a de oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares, nas diferentes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos) de forma lúdica e instigante. Têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, assim como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento, no âmbito da própria escola. Buscam auxiliar os professores na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas de interesse dos estudantes.

As obras selecionadas para compor o acervo possibilitam a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita; estimulam a leitura autônoma, em decorrência do tamanho do texto, da estrutura sintática dos períodos e das características gráficas; favorecem situações de leitura compartilhada em que os estudantes possam desenvolver habilidades / estratégias de compreensão de textos e contribuem para a ampliação dos conhecimentos das crianças nas diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-as com conceitos que são relevantes em diferentes componentes curriculares: Ciências da Natureza, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

O acervo é composto por 30 títulos diferentes para cada sala de aula, acompanhado pela publicação “Acervos Complementares:

as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental”, que orienta o trabalho pedagógico com os cinco acervos selecionados.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Livros de Literatura

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em sua proposta original, tinha por objetivo dotar as escolas públicas de obras significativas para a formação e informação de professores e alunos. Para isso, foram distribuídas às bibliotecas, no período de 1998 a 2000, obras de literatura infantil e juvenil, obras que tratavam da formação histórica, econômica e cultural, além de dicionários e outras obras de referência e publicações voltadas para a formação dos professores.

A partir de 2001, o Ministério da Educação optou por distribuir coleções de obras de literatura aos alunos matriculados na rede pública de ensino. Em 2001, foram contemplados os alunos matriculados nas 4ª e 5ª séries e, em 2002, os alunos da 4ª do ensino fundamental. Essas coleções receberam o nome de “Literatura em Minha Casa”.

Em 2003, essa ação foi ampliada: foram distribuídas obras de literatura aos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, compondo, assim, as coleções do acervo “Literatura em Minha Casa”, ao mesmo tempo em que foram distribuídas obras de literatura e informação aos alunos da Educação de Jovens e adultos – EJA. Essas coleções formaram o acervo “Palavra da gente”.

A partir de 2005, foi retomado o foco do PNBE, voltando a avaliação e a distribuição das obras de literatura às bibliotecas escolares, tendo em vista a constituição de acervos de uso coletivo voltados à ampliação das bibliotecas e espaços de leitura nas escolas. Outro ponto fundamental foi que, a partir dessa data, o PNBE passou a ser realizado de forma sistemática, ou seja, com cronograma e perfil

de atendimento definidos previamente, intercalando ano a ano, a avaliação e a distribuição de livros para a educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental e para o segundo segmento do ensino fundamental e médio. Além disso, o atendimento passou a ser universal para as escolas públicas da educação básica.

Há de se ressaltar o ineditismo do atendimento à educação infantil. Primeiramente, em 2008, foram distribuídas obras para as instituições de educação infantil que atendiam a crianças de 04 a 06 anos. Em 2010, serão atendidas todas as instituições de educação infantil que atendam às crianças de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos.

Ao analisar essa ação governamental, no que se refere às crianças maiores, Soares (2008) afirma que:

“iniciativa que tem, para além de seus significativos efeitos pragmáticos – propiciar, às crianças de zero a seis anos, acesso ao livro – um também significativo valor simbólico: sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que tenha sua alfabetização formal no ensino fundamental.”
(Soares, 2008, p.22).

Ao privilegiar, na escolha das obras, a qualidade textual e um projeto gráfico coerente e atrativo, levando em consideração a adequação temática dos textos, o PNBE se constitui em importante programa para a formação de alunos e professores leitores, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento tanto de crianças e adolescentes, quanto de jovens e adultos, visto que o seu espectro de ação abrange, além da educação infantil e do ensino fundamental, as modalidades EJA e Educação Especial.

Biblioteca do Professor

Encontram-se em processo de avaliação e seleção obras de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica destinadas aos

docentes das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Trata-se do PNBE do Professor, iniciativa que tem como objetivo avaliar e distribuir obras voltadas para a formação permanente e continuada dos professores, subsidiando teórica e metodologicamente o trabalho docente, em diversos campos disciplinares e áreas do conhecimento.

Essas obras, além de contribuir para a formação dos professores, devem auxiliar a reflexão coletiva sobre o processo pedagógico na escola, apreendendo as relações existentes entre o conhecimento específico e a proposta pedagógica da escola.

Trata-se de mais uma ação de material didático que tem como foco, também, a questão da alfabetização, visto que esse é um dos campos a ser atendido nos acervos a serem distribuídos aos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Os acervos do PNBE do Professor começarão a chegar às escolas no segundo semestre de 2010.

Periódicos

Outra ação relacionada à política de materiais é o PNBE Periódicos, por meio do qual foram avaliados periódicos que serão distribuídos às escolas públicas, ainda, em 2010. Esses periódicos deverão ser utilizados com finalidade pedagógica na formação e atualização do corpo docente e da equipe pedagógica das instituições públicas de ensino, bem como no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com o edital do PNBE Periódicos (2009), a inserção de periódicos entre os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC tem por objetivo ampliar o universo de referências culturais de alunos e demais profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a formação e atualização desses profissionais.

Serão encaminhados 03 periódicos diferentes às instituições de educação infantil, às escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental e às escolas de Magistério/Normal do ensino médio. Para as escolas que ofertam os anos finais do ensino

fundamental e o ensino médio, serão encaminhados 04 periódicos diferentes.

Brinquedos pedagógicos

O Ministério da Educação, buscando fortalecer o debate sobre a infância na Educação Básica, especialmente com relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, e com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino com documentos orientadores e materiais pedagógicos de apoio à prática pedagógica, enviou às escolas, entre 2006 e 2007, como primeira ação voltada para as crianças de seis anos, os seguintes materiais:

Jogos Pedagógicos – as escolas que implantaram o ensino fundamental de nove anos receberam, para o uso das crianças de seis anos, um kit contendo seis tipos de jogos pedagógicos, a fim de auxiliar o professor dessas turmas a constituir um processo prazeroso de ensino-aprendizagem.

Acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE – essas escolas receberam, também, durante o ano de 2006, mais 03 acervos de obras de literatura infantil, específicos para as crianças de seis anos de idade, além dos livros voltados para o uso da biblioteca escolar.

A distribuição desses materiais objetiva a reflexão dos professores que atuam com as crianças de seis anos de idade, inseridas no ensino fundamental de nove anos, sobre suas práticas, de maneira a potencializar um processo de aprendizagem que leve em consideração as crianças e sua infância e, sobretudo, garanta-lhes o acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, o ensino fundamental de nove anos trouxe significativas transformações no âmbito do PNLD e ensejou o desenvolvimento de novas ações em outros programas e iniciativas governamentais, com o intuito de garantir a todas as crianças que ingressam na escola o direito de aprender.

Esse processo se fez acompanhado de outros movimentos da esfera pública no que se refere à política de livros didáticos e de outros materiais didáticos. Exemplo disso é a publicação, em 27 de janeiro de 2010, do Decreto 7.084, que dispõe sobre os programas de materiais didáticos, principalmente, sobre o PNLD e o PNBE, ambos executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pela Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação.

Esse Decreto representa a institucionalização de uma política pública que já se encontrava em execução, desde 1985, no caso do PNLD e, desde 1997, no caso do PNBE. O PNLD, em função da relevância que possui e dos volumes investidos, é uma política pública de Estado e não mais de governo. Configura-se como uma das mais importantes políticas públicas no campo educacional e que vem, a cada nova edição, se qualificando e tornando as suas diferentes etapas e processos mais rigorosos e transparentes para os participantes e para toda a sociedade. O mesmo vem acontecendo com o PNBE, que tem se ampliado, tanto no que diz respeito às obras selecionadas e distribuídas às bibliotecas escolares, quanto ao que se refere ao volume dos investimentos envolvidos na sua execução e, conseqüentemente, aos segmentos da educação básica atendidos.

É neste contexto que se consolida, hoje, a política de livros didáticos e outros materiais para “além do livro didático”, voltados para a alfabetização e para o letramento nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BATISTA, A. A. G. & VAL, M. G. C. (Orgs.). Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP. Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL.Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010 Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Acervos Complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Brasília/Secretaria de Educação Básica, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010. [online] Disponível na internet via <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>. Arquivo capturado em 01 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de periódicos para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE PERIÓDICOS. [online] Disponível na internet via <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>. Arquivo capturado em 01 de março de 2010.

CUSTÓDIO. C. D. Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação (1930-1994). Belo Horizonte: UFMG, 2000. Dissertação de Mestrado.

MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S.M. (Orgs.). A criança

de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

SOARES, M. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, A. e SOARES. M. (Orgs.). Literatura Infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-33.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES DE CRIANÇAS MENORES DE SETE ANOS

Mônica Correia Baptista

Departamento de Administração Escolar

Faculdade de Educação - UFMG

INTRODUÇÃO

A entrada das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental revitalizou a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita em classes de crianças menores de sete anos. Acrescido dos resultados negativos obtidos em indicadores educacionais, tais como o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - e o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - que atestam o fracasso brasileiro na área da alfabetização da infância, o trabalho com a língua escrita na educação infantil passou a ser problematizado como estratégia para prevenir o chamado “analfabetismo escolar”, condição em que um número expressivo de estudantes se encontra, após alguns anos de escolarização fundamental, ou, até mesmo, depois de sua conclusão, e que não lhes permite o domínio das habilidades de leitura e produção de textos na vida cotidiana (BATISTA, 2003).

Apesar de intenso, o debate em geral se restringe a dois eixos. De um lado, limita-se à etapa de quatro a seis anos, faixa etária correspondente à pré-escola. Raramente são problematizados os aspectos relativos à criança de zero a três anos e sua relação com a linguagem escrita. De outro lado, oscila entre duas posições ao mesmo tempo contrárias e hegemônicas. Uma posição que considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita por considerá-lo uma “antecipação” indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. Ensinar a ler e escrever, nessa concepção, equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância. Uma

segunda posição considera importante o trabalho de alfabetização entendido como uma ação “compensatória” ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica.

Neste artigo, argumentaremos favoravelmente ao ensino da linguagem escrita na educação infantil, entendendo-o como ferramenta fundamental e estratégica para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea.

Em um primeiro momento, discutiremos a noção de infância como construção social e, como tal, tributária do contexto social mais amplo, contexto este fortemente marcado e definido pela cultura escrita. Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação com as demais culturas produzidas por outros segmentos e agrupamentos sociais, discutiremos como o acesso ao mundo da escrita se configura como instrumento de inserção cultural e não de denegação do direito de a criança pequena viver plenamente esta etapa da vida humana.

Ao discutirmos os significados da aquisição do sistema de escrita, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do grupo social ao qual estão inseridas as crianças menores de sete anos, esperamos contribuir com o debate acerca da formação de leitores e produtores de textos na primeira infância e o papel da educação infantil nessa formação. Pretende-se, desta maneira, alimentar o debate que se trava no âmbito das políticas públicas, na definição de ações capazes de garantir o acesso das crianças ao universo escrito, sobretudo no que concerne às ações de formação e capacitação de docentes para a educação da primeira infância.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Tendo como marco conceitual a obra “História social da criança e da família” (Ariès, 1981), as pesquisas no campo da História, da

Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades Moderna e Contemporânea. Ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

Reconhecendo, pois, essa especificidade, durante um largo período, as investigações psicológicas se ocuparam em descrever e compreenderem que medida os aspectos que caracterizavam essa etapa de vida se diferenciavam daqueles presentes em etapas posteriores. Estabeleceu-se uma perspectiva comparativa que considerava os processos vividos na infância como condição estruturante da vida mental do adulto. Piaget (1978), como um dos eminentes teóricos da psicogênese, ao analisar os comportamentos infantis, afirmava que suas investigações tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção.

Ao atribuir demasiada centralidade à análise da interação da criança com o mundo físico, para explicar como se processava a construção de conhecimentos pelo sujeito, e, ao considerar a criança como destinatária do trabalho dos adultos, alguns estudos, sobretudo da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e de determinadas áreas da saúde, contribuíram para uma compreensão da infância como um universo isolado do universo adulto, como se adultos e crianças não compartilhassem práticas culturais comuns. Além disso, como ressalta Sarmiento (2008), as crianças foram remetidas a um estatuto pré-social cujo estudo era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos.

Assim como Piaget, Vygotsky, (2002) também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estados universais receberam maior destaque, para o segundo a interação entre as condições sociais na transformação e os instrumentos da cultura

que influenciam e determinam o comportamento foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Para esse autor, o mecanismo de mudança que se processa ao largo do desenvolvimento do sujeito tem sua raiz na sociedade e na cultura. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é resultado de aprendizagens que ocorrem a partir de interações que o sujeito experimenta com outros mais ou menos experientes e com os elementos da cultura. Para este autor, um dos elementos que opera papel central na mediação entre os sujeitos e os objetivos da cultura são os signos. A capacidade humana de fazer uso de signos, segundo Vygotsky, desencadeia um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas, ou seja, funções mentais naturais, tais como: atenção, memória e percepção se convertem, a partir do uso de signos, em funções culturais mediadas (Vygotsky: 2002).

Se for verdade que, ao utilizarmos signos, expandimos nossas ações para além do aqui e agora e vamos continuamente aprendendo e nos desenvolvendo, o tipo de signo, ou seja, de instrumento ou ferramenta psicológica a que tivermos acesso e a maneira como o manipulamos são fatores determinantes no processo de estruturação da nossa mente. De acordo com essa abordagem, a escrita, concebida como uma poderosa ferramenta psicológica, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-la.

A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Recentemente, as investigações de distintas áreas do conhecimento, tais como: da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia, têm destacado a complexidade que envolve os atos de ler e escrever. Compreendida como uma atividade exigente desde o ponto de vista cognitivo, a aprendizagem da leitura e da escrita nos remete a questões, a saber: o que ocorre com um sujeito que aprende a ler e escrever, tanto durante seu processo de aprendizagem, quanto depois de haver compreendido as relações entre fonemas e grafemas e de

passar a fazer uso cotidiano desse sistema de representação? Que habilidades são adquiridas? Que competências são desenvolvidas? Que mudanças cognitivas se operam?

Até os anos 70, os estudos sobre alfabetização, notadamente embasados em uma concepção condutista, se interessavam, quase exclusivamente, pela conduta observável implicada nos atos de ler e escrever. A língua escrita era concebida como um sistema de transcrição da fala. Aprender a ler e escrever se traduzia em habilidades observáveis e mensuráveis que, por sua vez, exigiam, para sua apreensão, o desenvolvimento de processos periféricos de tipo perceptível e motor. Tomando-se como pressuposto a existência de dois momentos claramente distintos - um primeiro de pré-leitura e pré-escrita e um seguinte de leitura e escrita propriamente dito – o ensino pré-escolar se configurava como um momento de preparação para a alfabetização, encarregando-se de treinar habilidades consideradas pré-requisitos básicos para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita que ocorreria em um momento posterior.

Tratando-se, pois, de uma técnica de pôr em correspondência as unidades gráficas com as unidades sonoras e a capacidade de reproduzir formas gráficas, a aprendizagem requereria a capacidade de codificar sons em letras, no caso da escrita, e de decodificar letras em sons, no caso da leitura. Juntamente à ideia de que primeiro se aprende a ler e logo a escrever, corroborava-se a existência de determinados pré-requisitos para a leitura. A definição desses pré-requisitos, bem como daquilo que deveria ou não ser ensinado às crianças e de quando fazê-lo partia de um pretensão conteúdo mais fácil até um mais complexo, tomando-se como parâmetro para tal definição o ponto de vista do adulto.

A partir dos anos oitenta, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985) passaram a traduzir uma preocupação não apenas com os processos perceptivos e observáveis, como também com processos mentais, não acessíveis ao observador. A concepção que sustentava essa nova forma de perceber o fenômeno era a de que ler e escrever são atividades complexas, que exigem

processos mentais, cognitivos e que, sob esses atos, há um sujeito que pensa, elabora hipóteses e busca construir significados para seus atos.

Para o ensino de crianças em idades que antecedem a entrada no ensino fundamental, essa nova concepção significou compreender que as aprendizagens que se processam antes dos seis ou sete anos não mais se consideram prévias, e, sim, integrantes e constitutivas do processo mesmo da alfabetização. Como lembra Soares (2009), Vygotsky, mais de meio século antes das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), alertava para a existência do que denominou “pré-história da linguagem escrita”, constituída dos rabiscos, desenhos, gestos que, para ele, eram representações semióticas precursoras e facilitadoras da compreensão do sistema de representação escrito.

A partir desse novo enfoque, as investigações encontraram um campo próspero para compreender melhor a natureza dos processos mentais, cognitivos e metacognitivos, desencadeados quando se aprende a ler e a escrever ou quando utilizamos esses objetos do conhecimento como instrumentos para desenvolver o pensamento.

OS SIGNIFICADOS DE LER E ESCREVER PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Coerentemente com a noção de que ler e escrever são atividades complexas, que exigem mais que meramente habilidades mecânicas e perceptivas, a discussão sobre o significado do ensino e da aprendizagem da língua escrita passou a ser feita sob uma nova perspectiva. Segundo Solé e Teberosky (2001), a alfabetização não consiste unicamente em aprender a ler e a escrever para reproduzir o conhecimento que outros elaboraram, mas, sim, em capacitar os sujeitos a usar, de forma autônoma, essas habilidades como ferramentas capazes de construir conhecimentos. Ou seja, adquirir as habilidades de leitura e escrita é adquirir um importante instrumento de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos.

Tão pouco se pode desconsiderar o fato de que ler e escrever implica processos de construção de significados e de elaboração do pensamento fundamentalmente distintos. De um lado, a leitura envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas duas categorias não se opõem, ao contrário, se complementam. Portanto, ler requer as habilidades de:

- decodificar símbolos escritos;
- captar significados;
- interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagens figuradas, relações complexas, anáforas;
- fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto;
- construir significados combinando conhecimentos prévios e informações textuais;
- monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário;
- refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 1998).

Por sua vez, escrever exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. Assim como no caso da leitura, também aqui essas duas habilidades não se opõem: "(...) a escrita é um processo de relacionar unidades de sons a símbolos escritos e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em linguagem escrita" (Soares, 1998: 70). Escrever engloba capacidade de transcrever a fala, habilidade motriz, habilidade de conhecer e empregar corretamente regras ortográficas e de pontuação, de selecionar informações sobre um determinado tema, de caracterizar o público desejado como leitor, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, de estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente (Soares, 1998).

Escrever, portanto, não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo,

reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance, numa tentativa de que o texto que se escreve seja o mais próximo possível do texto que se lê.

Dessa forma, podemos concluir, como o fizeram Solé e Teberosky (2001, p.483), que: "(...) ler e escrever não são ferramentas que se incorporam à mente. Ler e escrever transforma a mente, de modo que se encontram indissociavelmente unidas não apenas para comunicar, mas, sobretudo, para pensar e aprender".

A complexidade inerente aos atos de leitura e escrita influencia a definição de alfabetização. Como determinar que o sujeito é ou está alfabetizado e em que momento podemos considerá-lo como tal? Nos países desenvolvidos, o fenômeno que preocupa autoridades e estudiosos refere-se às dificuldades reveladas por adultos e jovens para fazer uso adequado da leitura e escrita. Ou seja, apesar de haver universalizado a escolarização formal e, conseqüentemente, haver assegurado a toda a população a aquisição da leitura e da escrita enquanto habilidades de codificação e decodificação, observa-se um número relativamente alto de adultos e jovens incapazes de fazer uso cotidiano da língua escrita em contextos não escolares.

Por outro lado, a desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira engendra desigualdades no acesso aos bens culturais. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se observam, em certos grupos sociais, níveis complexos e diversificados de utilização da linguagem escrita e, a cada dia, uma maior exigência quanto às habilidades e capacidades para se fazer uso da escrita, ainda se convive com grupos sociais que sequer têm acesso aos níveis mais elementares de uso, tais como: assinar o próprio nome ou ler e escrever um bilhete simples. Assim, vivemos no Brasil o mesmo fenômeno presente no mundo desenvolvido: um contingente da população que teve acesso à escolarização formal, mas que não faz uso adequado, sobretudo tendo-se em conta as exigências da Contemporaneidade. Além disso, enfrentamos o problema já superado pelos países desenvolvidos: grupos de pessoas cujo direito à educação formal lhes

foi denegado, na época em que o acesso deveria ter sido garantido. Consequentemente, são pessoas que não dominam as habilidades de ler e escrever enquanto capacidade de decodificar e codificar o sistema ortográfico de escrita.

Na tentativa de se trabalhar com um maior rigor conceitual e contribuir para uma caracterização mais precisa do fenômeno da alfabetização, nas últimas décadas, vem-se buscando uma distinção entre a capacidade de ler e escrever enquanto habilidades técnicas e a apropriação efetiva da linguagem escrita. A abordagem de Magda Soares nos ajuda a compreender os dois eixos constitutivos dessa aprendizagem: "(...) aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar na língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, assumi-la como sua propriedade". (Soares: 1998:39). No caso do primeiro eixo, a palavra alfabetização designa o processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. É o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o fazem capaz de exercer a arte e a ciência da escrita. No caso do segundo eixo, a palavra letramento designa o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo após haver se apropriado da escrita. É o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como: capacidade de ler e escrever para informar ou se informar, para interagir, para ampliar conhecimentos, para interpretar e produzir diferentes tipos de texto, para inserir-se efetivamente no mundo da escrita, dentre muitas outras (Soares, 1998).

Tanto a noção de que ler e escrever são atos complexos quanto a distinção conceitual entre alfabetização e letramento têm trazido consequências tanto para a investigação quanto para a prática pedagógica. Com relação à investigação, observam-se novos desafios, tais como: a tentativa de se criarem indicadores e metodologias capazes de averiguar não simplesmente a capacidade do indivíduo ou de um grupo social de conhecer as letras e suas relações com os fonemas, mas também averiguar as competências que os sujeitos possuem com relação à leitura e escrita e os usos que fazem desses

objetos do conhecimento em seu cotidiano.

Considerando-se as crianças de zero a seis anos, as pesquisas vêm enfatizando: a análise das estratégias cognitivas empregadas no processo de apropriação desse objeto do conhecimento; as observações e as análises acerca daquilo que elas sabem sobre este objeto antes mesmo de serem formalmente introduzidas no universo da escrita; o conhecimento acerca das práticas sociais de leitura e de escrita a que estão submetidas no seu cotidiano e como essas práticas se relacionam com seu processo de construção de conhecimentos, dentre outras temáticas.

Desde o ponto de vista da prática pedagógica, ao se evidenciarem os dois aspectos presentes na apreensão da linguagem escrita, explicitou-se a necessidade de que as estratégias de ensino atendessem a essa particularidade. De um lado, garantir situações de aprendizagem destinadas a levar o aprendiz a compreender as regularidades e as irregularidades presentes nas relações entre sons e letras. De outro lado, assegurar estratégias de aprendizagem relacionadas às capacidades de se fazer uso cotidiano e adequado da língua escrita, conforme as diferentes funções que adquire no contexto social.

No caso da educação infantil, o reconhecimento da complexidade inerente ao processo de apropriação da linguagem escrita explicitou os desafios que a criança enfrenta para se apropriar desse sistema de representação. Evidenciou-se que não se trata de adquirir uma técnica, mas, sim, de percorrer um longo caminho que vai desde a compreensão do que a escrita representa até a forma convencional de representar sons graficamente. Ao longo dessa trajetória, a criança precisa compreender, por exemplo, que o que sentimos, fazemos, vemos e falamos pode ser representado (cantando, dançando, encenando); que aquilo que sentimos, fazemos, vemos e falamos pode ser representado graficamente e que há formas distintas de fazê-lo (desenhando, pintando, escrevendo). Ao compreender que a escrita é uma representação dos sons da língua, a criança precisa entender por que alguns elementos essenciais da linguagem oral, tais como a

entonação, dentre outros, não são retidos na representação; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais, etc. E finalmente, ao entender que, para cada som, há que se buscar uma representação gráfica; a criança precisará aprender que há regularidades e irregularidades que orientam e definem a forma convencional dessa representação.

A abordagem que confere relevância ao ensino das diferentes funções que a leitura e a escrita cumprem, tendo em vista os contextos nos quais ocorrem, trouxe igualmente um novo olhar para as práticas na educação infantil. Não se trata de preparar a criança para ler e escrever num momento subsequente, atribuição que se conferiu à educação infantil durante algum tempo atrás. Trata-se de garantir à criança a participação na cultura letrada, mesmo antes de ela ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas.

É importante ressaltar que o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode ocultar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis:

“A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e escrita, mas através de atividades de letramento, ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.”
(Soares: 1998, 92).

A aquisição da língua escrita produz mudanças nos sujeitos que dela se apropriam e também mudanças sociais que passam a caracterizar o grupo que adquire as habilidades de ler e escrever. Conforme assinala Britto (2003, p.50), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade composta por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

No caso das crianças, sobretudo daquelas que vivem em contextos sociais urbanos, a linguagem escrita não está simplesmente presente no seu cotidiano, como também confere um significado distinto a suas práticas sociais. Ao reconhecermos a infância como uma construção social da qual as crianças participam como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação:

“As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável – nem é distante o reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interação e dão sentido ao que fazem” (Pinto e Sarmiento: 1997 p.22).

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, deve ser compreendido, sobretudo, como um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência

na cultura infantil e, ao mesmo tempo é por ela influenciado. Desde o momento em que nascem, as crianças já são sujeitos inseridos numa cultura específica e, como tais, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão adquirindo as capacidades necessárias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A aprendizagem da língua escrita é um desses conhecimentos que muito precocemente invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Como evidenciaram as pesquisas baseadas na psicogênese da leitura e da escrita (Ferreiro e Teberosky: 1985), as crianças, desde muito cedo, se perguntam sobre o funcionamento da linguagem escrita, criam hipóteses, jogam com suas possibilidades, inventam meios de utilizá-la e de com ela interagir. Como argumenta Solé (2004, p. 40):

“Desde muito pequenos, os meninos e meninas experimentam nas nossas sociedades uma interação inespecífica com a escrita, pois esta se encontra presente de diversas formas nos seus contextos de vida (nas embalagens de produtos habituais, nas indicações dos remédios, nas instruções dos jogos, nos supermercados, nos rótulos, nas placas de ruas, nos diários e livros, etc.). Alguns, desde logo, nem todos – vivem em famílias nas quais a escrita forma parte do cotidiano; as emoções que sugere a leitura, as curiosidades que desperta, o interesse por ser leitor variam de um a outro aluno”.

A linguagem escrita é, pois, um bem com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, um bem a que elas devem ter direito de aceder como forma de garantir sua inclusão na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do que se acreditou até algumas décadas atrás, o contato precoce da criança com a cultura escrita favorece

uma ampla gama de aprendizagens fundamentais para a aquisição e a apreensão do sistema de escrita. Além disso, também se tem ressaltado que alguns conceitos, habilidades e atitudes em relação à leitura e à escrita podem ser adquiridos, fora do contexto de escolarização obrigatória. As interações entre os pequenos aprendizes e o sistema de escrita, devidamente mediadas e estimuladas, além de simples entretenimento, criam condições favoráveis para que as crianças, dentre inúmeras outras possibilidades, pensem e elaborem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, apropriem-se paulatinamente das regularidades e irregularidades desse sistema, desenvolvam o gosto pela leitura, pela apreciação estética, ampliem seu vocabulário, habituem-se ao estilo formal da linguagem.

Por tudo isso, neste artigo, ressaltamos a importância de a formação de leitores e produtores de textos ser pensada desde a primeira infância. Como buscamos enfatizar, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores evidenciaram os aspectos cognitivos que constituem a aprendizagem da leitura e da escrita. Esses estudos advertiam ainda que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é de que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (1998) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática de Vygotsky é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo,

adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. O autor ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser “relevante à vida”, deve ter significado para a criança e conclui: “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa.” (VYGOTSKY, 2000, p.156).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chega Vygotsky, a partir de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, é quanto à necessidade de ela ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brinquedo nas quais sentem a necessidade de ler e escrever.

A partir das abordagens aqui apresentadas, esperamos ter demonstrado que a linguagem escrita, além de exercer influência na forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, de ser uma ferramenta fundamental para desenvolver processos cognitivos e de ser objeto de interesse das crianças, pode e deve ser trabalhada pedagogicamente por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar-se do direito de ser criança e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BATISTA, A. Analfabetismo na escola? Belo Horizonte, mimeo, 2003.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V.(org). Letramento no Brasil, São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares. Estudos da infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

SOLÉ, I. Crónica de una involución: la educación infantil en la LOCE. Barcelona, Aula n. 130, p. 37-42, mar. 2004.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. In: COLL, C.; PALACIOS; MARCHESI. Desarrollo Psicológico y Educación. 2 Psicología de la Educación Escolar. 2. ed. Madrid: Alianza, 2001, p. 461-485.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: DESCOMPASSOS ENTRE AS POLÍTICAS, AS PRÁTICAS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA ¹

Sonia Kramer

PUC-Rio

APRESENTAÇÃO

Este texto trata do papel da Educação Infantil na formação do leitor, polêmica que afeta professores, gestores e pesquisadores. Muitos se perguntam sobre a pertinência de alfabetizar na Educação Infantil, os aspectos pedagógicos e éticos envolvidos, os diferentes conceitos de alfabetização implicados. No que se refere às políticas públicas, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a mudança Constitucional que amplia a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos recoloca a temática – que mobilizou professores e pesquisadores na década de 80 - no centro da cena política. Por outro lado, questões de letramento, formação do leitor; leitura, escrita e literatura estão presentes na produção acadêmica do Ensino Fundamental, mas não na Educação Infantil, onde pouco se tem pesquisado e publicado nos últimos anos sobre o tema. Um observador, pesquisador da área, poderia esperar o impacto das políticas públicas recentes fomentasse a pesquisa no campo da alfabetização, letramento e formação do leitor. Mas um leitor atento aos periódicos educacionais irá se deparar com a dificuldade de identificar esta produção. Este texto focaliza esta relação, problematiza a produção do conhecimento científico na área e tenta compreender porque tal produção não tem acompanhado, alimentado ou questionado políticas e práticas.

Instigado pela interação entre práticas, políticas e pesquisa,

¹ Este texto contou com a colaboração de Aline Ricci, Camila Barros, Camila Recche, Luciana Gandarela, Roberta Machado e Priscila Basílio no levantamento da produção em periódicos e na ANPED.

o texto está organizado em cinco itens. O primeiro sintetiza as concepções teóricas de Educação Infantil e formação do leitor que orientam a análise. O segundo analisa documentos oficiais do MEC e políticas públicas recentes. O terceiro apresenta uma pesquisa sobre as práticas e seus impasses. O quarto item descreve a produção acadêmica, de 2002 a 2009, publicada de cinco periódicos da área educacional e dois grupos de trabalho da ANPED, neste período. O último e propõe que os pesquisadores fiquem em alerta e aponta aspectos políticos, práticos e da formação que merecem atenção para que a distância e os descompassos identificados sejam enfrentados.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A pesquisa voltada às crianças é matéria de desenvolvimento intenso nos últimos anos no Brasil. De um lado, a produção científica é influenciada pelos campos de conhecimento que têm a infância como foco e pelas lutas em torno dos direitos das crianças e jovens e seu impacto nas políticas sociais. De outro lado, emergem desafios conceituais dos resultados das investigações e mudanças nas políticas sociais trazem questões para a produção científica, neste movimento dialético que caracteriza as diferentes esferas do saber e do fazer.

O trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em vários campos do conhecimento e no âmbito de diferentes enfoques conceituais. A Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a inúmeros teóricos da área da Psicologia, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. Embora muitos enfoques dêem ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e muitos autores considerem as crianças, do ponto de vista afetivo, motor, social e intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a idéia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado na História, na Sociologia e na Antropologia, que concebem as crianças

como atores sociais, e na Lingüística, que assume que as crianças são sujeitos da fala. Progressivamente, a infância vem se constituindo como campo de estudos.

Além dos estudos destes campos, o Direito e as Ciências Políticas fornecem subsídios teóricos no âmbito da pesquisa sobre direitos, reiterando a condição de cidadania das populações infantis e juvenis. Também a Economia contribui para a área, evidenciando que a frequência a instituições de Educação Infantil tem efeitos positivos ao longo da vida, não só escolar, com grande impacto nas camadas pobres da população. Muitas construções teóricas são permeadas ainda por questões pertinentes à distribuição de poder. A infância tem sido alvo de disputas políticas no interior de associações científicas: o debate envolve dimensões epistemológicas, metodológicas ideológicas e econômicas, em particular quanto aos recursos para a pesquisa, para publicações. Tensões estão presentes nas decisões sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos.

De outra parte, o tema da infância torna-se cada vez mais relevante em áreas como Pedagogia, Serviço Social, Medicina ou Enfermagem, constituídas pela perspectiva da busca da verdade e, ao mesmo tempo, pela necessidade de aplicação e construção de alternativas práticas. Beneficiando-se das ciências humanas e sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Lingüística), tais áreas pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos, e ao mesmo tempo têm compromisso com as políticas e as práticas. Nas áreas do conhecimento científico que têm forte vínculo com políticas e práticas está em jogo uma rede complexa de condições de produção cognitiva, afetiva e estética, isto é, de conceitos, afetos e valores. A produção acadêmica sobre a infância se dá no interior desta complexidade e com o entendimento de que a Educação Infantil é um campo político, de pesquisa e de prática social.

Progressivamente, delineia-se uma concepção de infância, cultura e formação, que assume a infância como categoria da história

e como construção social. No contexto das políticas de Educação Infantil destaca-se a visão da criança como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura. A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores e gestores.

No plano da produção do conhecimento sobre Educação Infantil, muitos são os estudos sobre as mudanças no mundo contemporâneo, suas repercussões sobre a infância e a responsabilidade social dos adultos, das instituições e das políticas diante das novas gerações, em especial das crianças pequenas. A Filosofia e a Psicologia se dedicam, desde o século XIX, a questões relativas à linguagem e ao desenvolvimento. Mais recentemente, a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais têm estudado as culturas infantis e a institucionalização da infância e suas conseqüências sobre as crianças. A diversidade das populações infantis, as práticas com as crianças e as interações entre crianças e adultos são temas da Antropologia e dos Estudos da Linguagem que repercutem na Educação Infantil e trazem contribuições para repensar, entre outros aspectos, a brincadeira, o trabalho com bebês nas creches e a formação do leitor.

Da mesma forma, o campo da alfabetização e do letramento enfrenta, desde o início do século XX, disputas de ordem teórica e metodológica, ora de forma dicotômica ora articulando facetas e enfoques, tais como as concebe Soares (1985 e 2004). O fato é que diferentes áreas do conhecimento têm logrado sistematizar, com base na investigação científica de grupos institucionalizados, teses e dissertações, inúmeras contribuições, constituindo e consolidando o campo. A Psicologia e a Psicolingüística fornecem subsídios para a compreensão do processo de construção da língua, da leitura e da escrita pelo sujeito. A partir de ângulos teórico-metodológicos diversos, observa-se ainda outra versão da mesma polarização que percorreu o século XX, de um lado insistindo sobre a base fonética que os

métodos deveriam enfatizar, de outro sobre o processo e o contexto de produção da leitura e da escrita.

Autores brasileiros têm se fundamentado na Sociologia da Linguagem, na Sócio-linguística, Antropologia, na Psicologia, Filosofia e nos Estudos Culturais e Estudos da Linguagem e em diversas correntes teóricas da Pedagogia, em particular nas obras de Freire e Freinet, e em estudos da alfabetização, leitura e da escrita realizados em centros de pesquisa do país tais como o CEALE e o IEL. A partir dos estudos e pesquisas destas áreas e enfoques é possível delinear consensos e convergências no que se refere à infância, à linguagem e à leitura/escrita.

Crianças, jovens e adultos têm direito à educação de qualidade. A Educação Infantil é desde a Constituição de 1988 direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias. A LDB de 1996 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Creches e pré-escolas estão incluídas no FUNDEB, conquistas fundamentadas na compreensão de que a Educação Infantil é direito social e direito humano; na concepção da infância como categoria da história e construção social; na concepção de que as crianças produzem cultura e são nela produzidos; na importância nas práticas da produção cultural da/para a criança; no direito das crianças à brincadeira, como experiência de cultura.

A linguagem é produzida nas interações sociais, marcada pela diversidade, dialógica; a diversidade marca a línguas e no trabalho com crianças e adultos há que se valorizar a diversidade das linguagens. A linguagem é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem, construção, conhecimento. Vincula-se à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos, valores. É na linguagem que se dá o conhecimento do mundo físico e social e pode se dar o reconhecimento do outro, na sua expressiva diversidade, dimensões imprescindíveis em qualquer alternativa de educação que se volte para a humanização. A linguagem 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.

As práticas curriculares respondem a prioridades políticas, institucionais e pessoais. Para garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro, é papel da Educação Infantil contribuir para a formação do leitor: a linguagem, a cultura e a arte são fundamentais, como é o conhecimento científico. A alfabetização, leitura e escrita decorrem da inserção e participação no universo artístico e cultural, nos saberes e conhecimentos produzidos nestas esferas em que são produzidas a linguagem não verbal e verbal (oral e escrita). É fundamental assegurar acesso de crianças e adultos – pais, professores e gestores - às narrativas, músicas, desenhos, peças teatrais, dança e às mais diversas formas de expressão literária (acalantos, trava-línguas, provérbios, fábulas, contos, mitos, lendas, romances). As instituições de Educação Infantil devem produzir nas crianças o desejo de ler e de escrever e a confiança nas suas próprias possibilidades de fazê-lo de modo saudável, prazeroso e competente.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Existe uma concepção de formação de leitor expressa em documentos oficiais recentes: no Proinfantil (BRASIL/MEC, 2006), no documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE, 2009).

O material do Proinfantil aborda a linguagem, em especial no Módulo II “Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano”. Traz conceitos de Vygotsky relativos à infância, cultura, arte e criação, em dezesseis unidades sobre Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico e desenvolve temas relativos a: teorias do desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos; interações sociais; produção cultural da/para a infância; ambiente lúdico de aprendizado

e desenvolvimento; construção de conhecimentos e da subjetividade pela criança; comunicação com bebês; a construção da linguagem; a linguagem da criança no cotidiano; o brinquedo, a brincadeira, o faz de conta etc. Na análise desses temas, há sugestões de atividades e formas de organização das práticas cotidianas na educação infantil que fornecem subsídios quanto ao papel da Educação Infantil na formação do leitor.

Também os textos que compõem o documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006) voltam-se para o trabalho com a linguagem e fornecem elementos importantes sobre: a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento na escola; as crianças de seis anos e as áreas de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; avaliação e aprendizagem na escola :a prática pedagógica como eixo de reflexão; modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

Em reunião técnica sobre o Papel da Educação Infantil na Formação do Leitor (BRASIL, 2008) o MEC defendeu que sistemas de ensino, universidades, movimentos sociais e ministério assumam o papel da Educação Infantil na formação do leitor e implementem políticas de formação de leitores para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, respeitando a diversidade cultural, étnica, de gênero, religião e classe social. A formação de leitores deve incluir crianças e adultos, nas redes públicas e privadas, assegurar formação cultural, formação do gosto e leitura literária. Isto implica registrar a história das políticas e práticas de leitura e escrita, resgatar trajetórias de propostas pedagógicas já implementadas; evitar a polarização de jargões que expressem falsas dicotomias (tais como a ênfase no processo ou no produto), recuperar a história da produção teórica, das políticas e das práticas. Nesse contexto, a Educação Infantil assume a relevância de seu papel na formação do leitor. Além de teórica, esta é

uma posição política e ética que visa desenvolver a formação científica, cultural e estética dos profissionais no que se refere à escola, cultura e leitura.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2009) —tratam, entre outros aspectos, do papel da Educação Infantil na Formação do Leitor. Vale dizer que o tema da Formação do Leitor é polêmico na área da Educação Infantil, e sobre ele não tem havido consenso. Ainda assim, as Diretrizes enfatizam que as práticas de leitura sejam orientadas por uma concepção de criança como sujeito ativo e criador de cultura, assegurando a expressão e a ampliação da linguagem, o prazer da descoberta em aprender, a solidariedade e o respeito aos direitos das crianças, dando destaque às crianças como sujeitos ativos de suas aprendizagens e à presença de livros literários de qualidade. A brincadeira é entendida como forma de aprender o mundo por parte da criança. De acordo com as Diretrizes, é preciso garantir materiais lúdicos/brinquedos de qualidade que os profissionais que atuam com as crianças tenham conhecimentos sobre a cultura lúdica. As Diretrizes propõem, ainda, o respeito às especificidades das crianças de 0 aos 6 anos, sua imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos tanto de comunicação e criação de significados quanto de expressão do interesse e curiosidade; a expansão das experiências de cultura e que o currículo seja considerado como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

A Emenda Constitucional n-59 (BRASIL, 2009) institui, no artigo 208, a Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegura sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e amplia a abrangência dos programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para todas as etapas da Educação Básica. Esta emenda deveria provocar a mobilização e ação crítica,

autônoma e criativa dos professores, gestores e, particularmente, dos pesquisadores.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO/INFOC ²

A pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação” foi realizada de 2005 a 2008 com apoio do CNPq e FAPERJ com o objetivo de conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos, como estes lidam com identidade, diversidade e autoridade em 22 instituições situadas na cidade do Rio de Janeiro: escolas de Educação Infantil pública; escolas públicas com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; creches públicas e comunitárias. O referencial teórico-metodológico apóia-se em Mikhail Bakhtin e sua concepção de linguagem baseada na história e na sociologia; Lev Vygotsky e a psicologia histórico-crítica e Walter Benjamin e sua concepção de infância na cultura contemporânea. Além desses aportes, contribuíram a antropologia, para compreender as significações atribuídas pelos sujeitos e a sociologia da infância, em termos de estratégias metodológicas de pesquisa. Para o texto, analiso práticas de leitura e escrita em creches, pré-escolas e escolas pesquisadas (KRAMER, ORG, 2009).

Assumindo seu papel na formação de crianças e jovens, os sistemas de ensino enfrentam dificuldades para responder às exigências do mundo contemporâneo em relação ao letramento. Dentre os questionamentos que se colocam para aqueles que atuam nas creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil em escolas - espaços reconhecidamente educativos – destacam-se os seguintes: (1) Por que escolas de Ensino Fundamental não têm sido capazes de

² Pesquisa do Grupo INFOC com alunos de graduação, especialização, mestrado, doutorado. Maria Fernanda Nunes (UNIRIO) e Patrícia Corsino (UFRJ) integram a equipe de coordenação. Ver www.grupoinfoc.com.br

preparar as crianças para utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, documentar, planejar e aprender cada vez mais?; (2) Cabe às instituições de Educação Infantil o compromisso de ingresso da criança no mundo letrado? (3) Que concepções de leitura e escrita norteiam as práticas pedagógicas de professores, auxiliares e gestores de Educação Infantil? Como elas estão impressas no cotidiano de trabalho dessas instituições?

A pesquisa indica a importância de superar ações instrucionais. Nas instituições pesquisadas, foram identificadas concepções de leitura e escrita que, traduzidas em práticas, tornam o desafio maior: a organização dos espaços, o planejamento da rotina/atividades, a seleção de materiais. As formas como as turmas das crianças interagem, suas falas, expressões e produções, não se constituem como experiências de cultura, mas ao contrário, carregam intenções instrucionais. A brincadeira se legitima apenas quando há intenção de ensinar algo. Livros literários lidos pelos adultos e histórias contadas se inserem também no contexto de práticas de instrução. Murais pedagógicos e espaços fotografados explicitam tais tensões e contradições, ainda que revelem positivities em muitas creches, pré-escolas e escolas.

Outro resultado da pesquisa aponta que ainda há instituições de Educação Infantil com visão compensatória e uma ênfase em atividades mecânicas de apropriação do sistema da escrita, cópias de modelos e trabalho pautado em datas comemorativas, o que fortalece a necessidade de se enfrentar o debate sobre letramento e alfabetização, cultura letrada e escrita no campo da Educação Infantil e na articulação com as demais etapas da Educação Básica.

Levando em consideração tais resultados, fica em destaque a necessidade de mais pesquisas e o papel do MEC de delinear orientações curriculares para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, diante do direito das crianças pequenas ao convívio com a literatura infantil e a cultura letrada, garantindo a criação, a imaginação e a expressão. A ênfase a esta concepção de infância, de leitura e escrita e de pedagogia, marcadas pela cultura, afeta tanto

a Educação Infantil quanto as séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se aqui de compreender a infância de 0 a 10 anos nos seus direitos a instituições de qualidade, ao conhecimento científico e à produção cultural, incluindo a arte, o teatro, a música, o cinema, a fotografia, a literatura. No âmbito das políticas públicas, é fundamental a expansão das bibliotecas públicas e a garantia de acervos de qualidade nas bibliotecas escolares, incluindo as creches e pré-escolas no Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE)

Professores e gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental precisam assumir seu papel na formação de leitores, para que as propostas pedagógicas realizadas não sejam desperdiçadas, mas ao contrário, contribuam para uma trajetória de leitores críticos, criativos, pessoas que num ambiente saudável, alegre e com muitos livros literários de qualidade aprendem a expressar-se, a dizer a sua palavra e a ler e compreender a palavra do outro, a história do outro. Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior as práticas de leitura literária são centrais: que não sejam praticadas de modo mecânico e instrumental, mas que sejam realizadas como convites à leitura, onde assumimos o dever de garantir leitura e escrita, assegurando condições de acesso aos livros, bem como espaço e tempo para narrativa e rodas de leitura, constituindo-a como experiência de conhecimento do mundo e de reconhecimento do outro. Tais aspectos reiteram a relevância da pesquisa e da formação.

UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE

Os temas relacionados à formação do leitor não têm recebido atenção na área da Educação Infantil. Em que pese equívocos observados nas práticas, as ênfases das políticas públicas e as mudanças legais (a inclusão da educação infantil no FUNDEB, a ampliação do ensino fundamental transferindo as crianças de 6 anos para esta etapa e obrigatoriedade da educação de crianças de 4 e 5 anos sem qualquer discussão com movimentos sociais, sistemas de ensino ou pesquisadores) o trabalho com a leitura e a escrita segue

sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil. Uma análise dos principais periódicos qualificados da área de Educação e dos temas dos trabalhos apresentados na ANPED revela que pouco tem sido pesquisado ou tornado público no que se refere à leitura e à escrita na Educação Infantil.

Com o intuito de dimensionar se e como este tema vem sendo abordado na produção acadêmica recente, este item está estruturado em dois tópicos: o primeiro traz a produção recente em levantamento bibliográfico feito nos últimos cinco anos; o segundo sintetiza trabalhos apresentados na ANPED e que estão voltados para esta temática¹ no mesmo período, destacando lacunas e necessidades de investigação na área.

Levantamento em Periódicos (2003-2008)

Com uma abordagem exploratória da produção acadêmica que circula na área da educação, realizei um levantamento nas publicações dos últimos cinco anos feitas nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da ANPED, Revista Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Revista Perspectiva, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Tais periódicos foram selecionados por sua classificação no sistema da CAPES e por se encontrarem no SCIELO, on line. Para orientar a compilação dos textos, defini os seguintes descritores: alfabetização na educação infantil, letramento na educação infantil, alfabetização, leitura e escrita, formação do leitor na educação infantil. Como o conjunto obtido era bastante reduzido, acabei incorporando também textos com temas próximos ou afins.

Na Revista Brasileira de Educação foram encontrados três artigos, citados abaixo. Dois estão correlacionados ao tema, e só um (o de Goulart) trata de Educação Infantil

Em “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” Soares (2004, n.25, pp. 5-17) aponta que dissociar alfabetização e letramento é equívoco: no quadro das concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança e do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre ao mesmo tempo pelos dois processos: a alfabetização, pela aquisição do sistema convencional

de escrita; o letramento, pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura/escrita e nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, através de atividades de letramento, que só se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, depende da alfabetização.

O artigo de Goulart, “Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo” (2006, vol. 11, n.33, p. 450-460), faz uma discussão da base teórica de uma pesquisa com dez crianças de 4 e 5 anos de uma creche universitária, com o objetivo de investigar aspectos do processo de letramento dessas crianças, nos espaços educativo e familiar. Para a autora, interfere a participação das crianças em eventos de letramento, suas relações com objetos, atividades e procedimentos produzidos ou atravessados pela cultura escrita e pelo movimento discursivo nas famílias e na creche. A autora traz estudos sobre a relação entre oralidade e escrita e estudos com a concepção social e dialógica da linguagem que levam a um modo de conceber conceitos de letramento em Bakhtin: linguagens sociais, gêneros do discurso, heteroglossia e hibridização. Tal discussão é básica na pesquisa para a definição de categorias analíticas que indiquem diferentes modos de ser letrado. Busca ainda aprofundar a compreensão do papel da escola e da família no processo de letramento. Na conclusão, autora destaca a importância da linguagem na construção do sujeito, de contínuas revisões nas práticas de trabalho com a linguagem na escola e reflete sobre a necessidade de conhecer e investigar a teoria social da alfabetização e do letramento.

O texto de Albuquerque e Moraes “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?” (2008, vol. 13, n.38, p. 252-264) analisa práticas de alfabetização. Toma como eixo o cotidiano escolar de professoras do 1º ano do primeiro ciclo da prefeitura da cidade do Recife. Os autores se apóiam em dois modelos teóricos e

analisam a dinâmica da construção e produção dos saberes escolares: transposição didática e construção dos saberes da ação. Fazem observações e registram como as professoras transpunham mudanças didáticas relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como fabricavam suas práticas pedagógicas cotidianas. As práticas das professoras quanto ao ensino do sistema de escrita alfabético são classificadas em dois tipos: sistemática e assistemática. A conclusão: é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam orientações oficiais e acadêmicas. O desconhecimento do cotidiano da sala de aula e do perfil das alfabetizadoras por parte dos acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos constitui obstáculo para inovações que permitam alfabetizar no sentido estrito de ensinar a notação alfabética com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita.

Nos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, foi encontrado um artigo que, sendo de 2000, antecede a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Goulart, em “A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola” (2000, n.110, pp. 157-175) relata estudo do processo de produção de textos escritos por dez crianças de 6 anos em uma classe de alfabetização com dois objetivos: (i) caracterizar estratégias usadas pelas crianças para se aproximarem das convenções do sistema de escrita, notadamente, o princípio alfabético e a segmentação do texto em palavras; (ii) caracterizar atividade de elaboração e reelaboração do conhecimento lingüístico, evidenciando atividade epilingüística das crianças e deixando emergir o sujeito da/na linguagem. São analisados 115 textos escritos ao longo de um semestre. Com metodologia de investigação indiciária, a análise dos dados apontou estratégias singulares e comuns de aproximação do sistema de escrita pelas crianças. Os saberes advindos dos textos escritos a que as crianças têm acesso organizaram as suas produções. A atividade epilingüística se manifestou durante o período, em vários níveis. A autora conclui que o percurso de produção dos textos escritos é próprio de cada sujeito: o processo funda-se na escrita social e converge para a escrita

social por caminhos singulares.

Na Revista *Perspectiva* foi encontrado um artigo. Para Brocchetto e Panozzo, em “Acesso a embalagem do livro infantil”. (v. 23 n. 1, 2005), a formação de um leitor competente exige a interação com diferentes códigos e deve iniciar ainda na infância. Como circulam nas escolas livros infantis, propõem a leitura da capa dos mesmos, a partir da visualidade e da palavra, a fim de instrumentalizar os docentes para desenvolver a competência leitora das crianças, através da interação com diferentes códigos e orientar o processo de apreensão da obra. As autoras apresentam uma proposta de leitura para a capa de dois livros de literatura infantil, buscando orientar o processo de apreensão das obras e elaboram um roteiro de leitura de capas de livros, que pode ser usado pelos professores como uma abordagem do livro infantil.

Nenhum texto sobre os temas elencados foi encontrado na Revista *Educação & Sociedade* e nos *Cadernos Cedes* no período delimitado para este levantamento.

Foram analisados 90 exemplares das cinco revistas, pesquisadas em 6 anos com cerca de 3 números por ano e apenas 6 artigos encontrados, sendo 4 na Revista Brasileira de Educação, 1 nos *Cadernos de Pesquisa*, 1 na *Perspectiva*, nenhum da Revista *Educação e Sociedade*, nenhum nos *Cadernos Cedes*. Os artigos encontrados possuem temas centrais quanto ao papel da Educação Infantil na formação do leitor: conceito de letramento; práticas de letramento de crianças de 4 e 5 anos; papel da literatura na formação e autoconstrução de si; práticas de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os artigos vinculados especificamente ao tema da alfabetização na Educação Infantil são de autoria de Goulart (pesquisadora também conhecida por sua produção no campo da alfabetização e do letramento).

Levantamento de Trabalhos apresentados na ANPED (2003-2008)

Realizado com a mesma finalidade, foram reunidos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED dos últimos cinco anos, respectivamente nos grupos de trabalho Educação de Crianças de 0 a

6 anos (GT 07) e Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10).

No GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, foram localizados dois trabalhos: um relativo ao letramento na Educação Infantil e um relativo à literatura infantil e Educação Infantil.

Corsino apresentou o trabalho “Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das práticas à sala de aula” na 28ª Reunião Anual (2005). Parte de sua tese de doutorado, o objetivo foi conhecer concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam discursos e práticas de diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Fundamenta-se na produção relativa à história e à política da educação da criança de 0 a 6 anos; na concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos e na linguagem enquanto espaço das interações sociais e lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação, com base em Bakhtin, Benjamin e Vygotsky.

Silva e Morais apresentaram o trabalho “A Constituição de Acervos de Literatura Infantil para Bibliotecas Escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais” na 31ª Reunião Anual (2008). O trabalho constitui resultado parcial da pesquisa “Catálogos de publicações para criança: distribuição, recepção e uso no contexto escolar”, cujo objeto são os primeiros acervos de literatura destinados ao público infantil no contexto do PNBE/2008 – Programa Nacional de Biblioteca da Escola – SEB/MEC. Dentre as 99 editoras que inscreveram títulos para a Educação Infantil, 36 tiveram livros selecionados para compor um dos 3 acervos, de 20 livros cada. O texto discute critérios de escolha adotados, relações entre a escola e o mercado editorial do país, e concepções de literatura e de infância com que os editores operam.

No GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, foram localizados dois trabalhos: um relativo à literatura infantil e Educação Infantil; outro relativo à Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Em “Literatura Infantil e escola: o papel das mediações”, apresentado na 27ª Reunião Anual (2004), o objetivo de Oswald e Silva é descobrir o que na escola favorece a relação da criança com a

literatura infantil. As autoras reconhecem que a literatura, ao lado de outras produções culturais para a infância, favorece a experiência da infância. Na revisão bibliográfica percebem uma significativa produção voltada para a análise da história da literatura infantil e para o exame teórico das relações entre escola e literatura infantil, não havendo estudos de campo focalizando essa relação, daí o interesse em desenvolver um estudo do tipo etnográfico que apontasse para o que escola faz que promove a literatura infantil a objeto de desejo.

Em “O trabalho com textos na Educação Infantil”, apresentado na 30ª Reunião Anual (2007), Piffer explicita contribuições decorrentes de sua pesquisa de mestrado em um Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, em uma classe de crianças de seis anos de idade. Participaram do estudo 23 crianças e 2 professoras. Buscando aproximação com o cotidiano escolar e práticas educativas vividas por crianças e professoras, a autora procurou identificar desafios, possibilidades e contradições que permeiam o trabalho com a linguagem escrita nas salas de aula. A pesquisa pretendeu contribuir para a compreensão desses processos na construção de caminhos que permitam tomar o texto como unidade na alfabetização. As reflexões tomam como ponto de partida uma abordagem dialógica de linguagem e evidenciam a necessidade de repensar as concepções de linguagem e de sujeito predominantes no processo de ensino aprendizagem da língua materna nas escolas.

Considerando que a consulta foi feita em 2 Grupos de Trabalho da ANPED, nas reuniões realizadas durante 6 anos, cada qual com dez trabalhos, dos 120 trabalhos, foram encontrados somente 4 vinculados ao tema da formação do leitor na Educação Infantil. Ainda que possa ter havido erro, a conclusão é a de que não há volume de produção acadêmica nesta área. Cabe destacar que os campos temáticos destes trabalhos convergem com os artigos encontrados nos periódicos: letramento na Educação Infantil; o papel da literatura infantil (constituição de acervos e mediações na escola); as práticas com textos na Educação Infantil.

A necessidade de pesquisas nesta área e o papel do MEC para

incentivar e subsidiar iniciativas de universidades, programas de pós-graduação e grupos de pesquisa emergem, assim, como importantes decorrências deste levantamento.

POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: PESQUISADORES EM ALERTA

Muitas políticas estaduais e municipais de leitura têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil. Ainda que faltem equipamentos (sobretudo bibliotecas públicas) é inegável que o acesso a livros literários se ampliou. Mas persistem índices altos de analfabetismo de jovens de 15 anos ou mais, de analfabetismo funcional de crianças, jovens e adultos que frequentaram escolas, mas não aprenderam a usar a leitura e a escrita de forma instrumental no cotidiano, nem aprenderam a desfrutar da leitura literária. “Os alunos não gostam de ler” é queixa comum aos professores de ensino fundamental, médio ou superior; “os professores não gostam de ler” é fala comum de gestores e pesquisadores, relatos que denunciam na falta do gosto uma formação que não assegurou o direito à educação de qualidade. Tais problemas exigem a reflexão sobre o trabalho com a literatura, aspecto central da formação de crianças, jovens e adultos, para que a Educação Infantil cumpra seu papel na formação do leitor.

“A escola brasileira produz leitores, pessoas que gostam de ler e escrever?” é indagação que acompanha minha trajetória. A escola perdeu seu sentido cultural, sua função social, seu papel humanizador e não oferece condições para práticas de leitura e escrita? O mundo contemporâneo desagrega relações entre professores, alunos, funcionários e famílias; os laços de coletividade se atenuam. Nesse contexto, o gosto de ler e a vontade de escrever, ações para si e para o outro, se vinculam ao resgate da dimensão cultural da escola e do seu papel, uma das condições para concretizar uma política de emancipação cultural e de participação efetiva da população na criação e produção e não apenas no consumo ou reprodução da cultura.

Ler ou escrever e refletir sobre a vida humana; leitura

compartilhada do que se pensa, sente ou vive. Aqui reside a leitura como experiência (Benjamin, 1987): mais do que passatempo, trata-se de algo que fica além do seu tempo de realização, do tempo vivido. A narrativa, o relato para o outro favorece ao leitor levar rastros do vivido na leitura para depois do momento imediato, o que torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do imediato, permite ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, continuá-la, modificá-la. Leituras impressionam de modo diferente quem lê. A vida contemporânea é marcada pelo tempo abreviado, pela falta de tempo, também de ler e escrever. Há tempo e espaço para leituras feitas como experiência? Há livros disponíveis e políticas culturais que favoreçam tais práticas?

A concepção de leitura como experiência (na creche, na escola, na sala de aula ou fora delas) engloba diferentes dimensões das práticas de leitura, de modo que a leitura planta no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores (Benjamin, 1987). O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde ideias, sentimentos e reflexões são compartilhados e onde quem lê e quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. Para tanto, é fundamental a leitura literária de textos que têm dimensão artística e favoreça, para além do seu momento em que acontece, compreender a história vivida e contada nos livros.

Mas é possível mudar uma história em que as pessoas foram se acostumando a não ler nem escrever, a não querer ler nem escrever? (Kramer, 1993) Os professores têm a tarefa de iniciar crianças, jovens e adultos na leitura e na escrita. Como reverter uma situação em que professores não são leitores, não aprenderam a gostar de ler, não entram na corrente da ficção? Professores podem se tornar leitores a partir de experiências coletivas de leitura de livros literários e com um processo de rememoração de suas histórias de vida e de leitura. A consciência da trajetória percorrida e das relações estabelecidas com textos permite encontrar novos significados e mudar. Atuar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma perspectiva humanizadora que convida à reflexão e a pensar sobre o sentido da

vida individual e coletiva, questões que remetem à responsabilidade social no sentido de provocar, como propõe Adorno (1998), a auto-reflexão crítica, para que se torne possível ajudar a criança a adquirir consciência de si própria, de sua consciência coisificada, de sua indiferença pelo outro. Com leitura, formação e literatura, o horizonte é resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar.

As análises deste texto convergem quanto ao papel da Educação Infantil na formação do leitor: políticas de leitura devem integrar diferentes órgãos da gestão pública (MEC, sistemas de ensino municipais e estaduais, escolas, pré-escolas, creches) universidades e movimentos sociais, de modo a favorecer que a literatura seja experiência para crianças e adultos, o que implica assegurar a dimensão cultural das ações educativas; reconhecer o direito das crianças à brincadeira como experiência de cultura. Brincar, dançar, jogar, representar, tocar um instrumento, ler, escrever, lidar com a natureza, construir e reconstruir, criar, inventar, de formas diversas, em contextos distintos, constituem a formação do leitor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Trata-se de favorecer e consolidar a ampliação da cultura escrita. Mas cabe à Educação Infantil assumir o seu papel na formação do leitor com o objetivo de garantir os direitos das crianças para que convivam com a cultura oral e escrita, com gêneros discursivos diversos, orais e escritos, a narrativa das histórias vividas, acalantos, músicas, provérbios, contos, trava-línguas, nos mais diferentes suportes, os livros - em especial os de literatura infantil, se beneficiando da riqueza que está presente na produção brasileira. Tudo isso é importante para que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita e para construir nas crianças um desejo sadio de aprender a ler. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender.

Por último, este papel da Educação Infantil na formação do leitor se vincula à alfabetização, meta dos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma alfabetização que guarda afinidade com o conceito de letramento, e que na nossa história foi delineado como ação cultural para a liberdade, como prática de liberdade, nas palavras de Paulo Freire. No trabalho com a leitura e a escrita é crucial evitar ações instrucionais, informativas, moralizadoras, mecanicistas, instrumentais, resgatando a dimensão cultural da pedagogia. Isto significa que as políticas de leitura devem incentivar a formação do gosto, a valorização dos clássicos, a formação cultural dos professores na formação inicial e na educação continuada com participação das universidades e parcerias entre ministérios e secretarias municipais e estaduais de educação e cultura. Para favorecer o papel da Educação Infantil na formação do leitor, as práticas na Educação Infantil devem ampliar experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando atividades das crianças com a leitura e escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. E, como vimos, a pesquisa dessas questões é mais que importante. É urgente. Se omissão, tabu, descaso, preconceito ou desvalorização do tema pelos pesquisadores, o fato é que precisa ser superado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de MORAIS, Artur Gomes de. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação [online]. 2008, vol. 13, n.38, p. 252-264.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e

Política. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Coleção Proinfantil, Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/SEB/Dep. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos – orientações, Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. Departamento de Políticas de Educação Infantil. Reunião Técnica sobre o Papel da Educação Infantil na Formação do Leitor, Brasília, 2008.

BRASIL/MEC/CNE. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n59. <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, código 00012009111200008. Diário Oficial Nº 216, 12 de novembro de 2009.

BROCCHETTO, Flávia R.; PANOZZO, Neiva S. Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. Perspectiva [online]. Florianópolis, v. 23 n. 1, 2005.

CORSINO. Patrícia. Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das práticas à sala de aula. In: Reunião da ANPED, 28, GT 7, 2005, Caxambu, MG. {<http://www.anped.org.br/inicio.htm>} Acesso em 25 de junho de 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GOULART, Cecília. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. 2000, n.110, pp. 157-175.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: Revista Brasileira de Educação [online]. 2006, vol. 11, n.33, pp. 450-460.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola, São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita. São Paulo, Ed. Ática, 2006.

KRAMER, Sonia (org). Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo, Ed. Ática, 2009.

OSWALD, Maria Luiza; SILVA, A. Literatura Infantil e escola: o papel das mediações. In: Reunião da ANPED, 27, GT 10, 2006, Caxambu, Minas Gerais. Anais eletrônicos. Disponível em: {<http://www.anped.org.br/inicio.htm>} Acesso em 25 de junho de 2009.

PIFFER, Maristela Gatti. O trabalho com textos na Educação Infantil. In: Reunião da ANPED, 30, GT 10, 2007, Caxambu, Minas Gerais. Anais eletrônicos. Disponível em: {<http://www.anped.org.br/inicio.htm>} Acesso em 25 de junho de 2009.

SILVA, B. L. M. da; MORAIS, E. M. da C. A Constituição de Acervos de Literatura Infantil para Bibliotecas Escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais. In: Reunião da ANPED), 31, GT 7, 2008, Caxambu, Minas Gerais. Anais eletrônicos. Disponível em: {<http://www.anped.org.br/inicio.htm>} Acesso em 25 de junho de 2009.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (52): 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação [online]. 2004, n.25, pp. 5-17.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/ LITERACIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA O ENSINO, PARA A PESQUISA E PARA A FORMAÇÃO

Tizuko Morchida Kishimoto – FE/USP

Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada

Alfabetização é “ a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (Soares, 1998, p. 31). Com o aparecimento do termo “literacy”, surge letramento, como ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. O letramento envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem, como comenta Soares (1998,p.30): “Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

A tradução de “literacy” por letramento é atribuída a Mary Kato, em 1986. Leda Verdiani Tfouni, em 1988 e Magda Soares, em 1998, apontam a distinção entre alfabetização e letramento.

Este trabalho discute os desafios do letramento/literacia ¹ (considerados sinônimos) na educação infantil como prática social, incluindo as diversas modalidades, propostas, pesquisas e sua relevância na formação de profissionais.

LETRAMENTO/LITERACIA COMO PRÁTICA SOCIAL

A criança torna-se letrada na atividade situada, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas, filmes, teatro e arte . Os textos da vida cotidiana, como os mapas, sinais

¹ O termo letramento é usado no Brasil e literacia, em Portugal.

de trânsito, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo. (JONES DIAZ, MAKIN, 2005)

Como diz Freire (1984, p. 11), “ a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e a aprendizagem inicia-se antes da escola formal. Para saber o que as crianças trazem para a escola, as professoras² precisam ser boas observadoras e ouvintes. Para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

Letramento/literacia como construção social relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. No Brasil, os baixíssimos índices obtidos na avaliação de Língua Portuguesa estão relacionados não apenas com o sistema escolar em si, mas com todo o conjunto de fatores sociais. Grande parte da população vive em condições de pobreza, sem acesso às tecnologias, mídias e materiais impressos que estimulam o letramento. É baixo o nível de frequência às escolas infantis. Conforme dados do INEP, em 2006, apenas 28% da população era atendida na Educação Infantil. Os problemas de letramento/literacia aumentam com a falta de livros, materiais, objetos de pintura, artes, brinquedos e excesso de crianças, em decorrência da falta de unidades infantis, e inadequada proporção adulto-criança, nos agrupamentos, que resultam em baixa qualidade da educação.

Pouca atenção é dada ao “ambiente”, que envolve o ambiente físico (forma de organização, recursos, acesso e uso) e ambiente psicossocial (interações entre a equipe e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa). Soma-se a escassez de pesquisas sobre a questão, o desconhecimento de teorias e propostas de letramento/literacia na educação infantil e o fato de as professoras de creches não disporem de tempo em sua jornada de trabalho para a formação continuada, o que afeta, na maioria das vezes, a prática pedagógica e o trabalho com as famílias das crianças.

² Adotou-se o gênero feminino em decorrência do predomínio do sexo feminino no quadro de profissionais da educação infantil.

Para Jonez Diaz e Makin(2005, p. 4):

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia.

Para os autores acima citados, a aprendizagem do letramento/ literacia implica o trabalho conjunto entre escola e família em duas novas perspectivas: letramento/literacia como prática social e a diversidade e integração dos sistemas simbólicos.

LETRAMENTO/LITERACIA E INFÂNCIA

A preocupação com alfabetização na Educação Infantil inicia-se no final do século XIX, enfatizando uma atividade centrada nos sons e símbolos. Já no século 20, psicólogos começam a explorar a ‘prontidão’ para a leitura e a escrita em torno da idade de 6 anos e meio, em razão, talvez, da proximidade do início da escolarização (GILLEN, HALL, 2003). No Brasil, a pré-escola, instituição anterior ao ensino fundamental, deveria assumir o eixo da “prontidão para a alfabetização”, entendida como exercícios motores para a aprendizagem da escrita. Dessa percepção surge a indústria das cartilhas preparatórias que perpetuam a noção de aprendizagem da leitura e escrita como uma atividade associativa, de orientação behaviorista.

O conceito de analfabetismo funcional emerge durante a Segunda Guerra Mundial, aplicado inicialmente a adultos, nas campanhas de educação de massa e, posteriormente, a crianças. O contexto do trabalho leva os pesquisadores a pensarem no significado do letramento/literacia para as pessoas na vida cotidiana. A alfabetização como um processo de decodificação das letras passa a ser vista como uma prática social. A erradicação do analfabetismo

e os analfabetos funcionais foram objeto de políticas educativas para muitos governantes e constitui um problema até os dias atuais em nosso país. Posteriormente, novas disciplinas, como a Psicologia Cognitiva, Informação, Comunicação e Psicolinguística mostram como a escrita é complexa e requer o estudo multidisciplinar. (GILLEN , HALL, 2003)

O termo “ emergência” surge no final dos anos 1970 e início dos 1980, indicando que as crianças já constroem hipóteses sobre a escrita mesmo sem saber ler e escrever. Há uma relação estreita entre a expressão motora, a oralidade, a leitura e a escrita. Brincando um bebê explora as coisas ao seu redor. O som é um deles. O mundo social oferece experiências de linguagem e, pela memória, crianças pequenas iniciam a repetição de palavras, pelo prazer da sonoridade. Produzir sons para imitar a chuva ou o gato que mia, ou repetir sons, apenas pelo prazer da repetição, faz a memória aliar-se a processos perceptivos capazes de gerar hipóteses sobre como as coisas são (Gillen, Hall, 2003). Esse percurso passa pelos gestos e oralidade, antes de chegar à escrita. Desde bebês, as crianças investigam os objetos, o que eles fazem e o que se pode fazer com eles. Um bebê põe na boca, bate, chacoalha ou joga um objeto para ver o que acontece. Tais atos revelam suas hipóteses, que vão emergindo na ação com os objetos. Com as palavras é a mesma coisa. Ferreiro e Teberosky (1985) mostram, a partir do referencial piagetiano, como a criança já dispõe de concepções próprias sobre a escrita.

Os anos 1980 foram ricos em relatos sobre condutas de letramento/literacia da criança antes da escola primária, ressaltando o que ela é capaz de fazer, a influência do contexto e como os pais podem interagir com ela, visando à aprendizagem. Descobriu-se que os pré-escolares exploram a escrita em sinais, pacotes de produtos e propagandas de televisão, escrevem a seu modo e desenvolvem conceitos sobre livros, jornais e mensagens. Divulgou-se, posteriormente, o papel dos livros para aprendizagem da estrutura da história, antecipação e memória de eventos e que contribuem na forma como a linguagem é usada pelas crianças. (CLAY, 1991;

BRUNER, 1997)

Nos últimos 20 anos do século XX, a obra *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, tornou-se referência mundial para a análise do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, considerando os aspectos sociais e culturais.

Para Gillen, Hall, 2003), as crianças não aprendem apenas os conteúdos acadêmicos, mas também contestam a sala de aula, a dinâmica do espaço, a estrutura social. A literacia, como prática semiótica, uma forma de dar significado aos textos impressos, ganha força, incluindo também a diversidade de situações em que as crianças se envolvem, nas histórias, no desenho, nas marcas que fazem. Sinais, símbolos e modalidades usadas pela criança não são arbitrarias, mas refletem estratégias escolhidas para representar o que acham importante. Segundo Pahl e Rowsell (2005, p.19),

os Estudos da Nova Literacia abrem uma estrutura de referência sobre letramento/literacia. Tornam-nos conscientes de nossos aprendizes em relação às suas identidades. Aprendizes de literacia produzem textos – pedaços de escrita e outras expressões de significados como desenhos e conversas. Tornam-se construtores de textos e, como exemplo, eles inferem seus textos com seu senso de identidade. Eles são também receptores de textos que contêm coisas do dia a dia que acontecem com as pessoas. Isto inclui comprar, cozinhar, assistir televisão e uma miríade de outras práticas todas entrelaçadas no ato de ser letrado.

LETRAMENTO/LITERACIA : DIVERSIDADE E INTERRELAÇÃO

Termos, como multiliteracia (multiletramento) e literacia multimodal (letramento multimodal), indicam a variedade e as interrelações entre os textos impressos, visuais e auditivos. Dessa forma, linguagem, música, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos que

as crianças usam para representar, ou seja são multiliteracias ou multiletramentos. Quando se utiliza uma prática típica da educação infantil de integrar a música à linguagem e ao movimento temos a literacia/letramento multimodal.

Makin e Whiteman (2005) alertam que uma modalidade não é escrava de outra ou tem maior relevância ou prioridade. Não se pode impor a hegemonia da linguagem escrita, como faz o modelo racionalista, ou opções únicas, como a fonológica. A realidade social, complexa e diversa, requer multiliteracias/multiletramentos dada a forma de leitura do mundo pela criança. “Quando vemos as crianças entrando no mundo dos sistemas simbólicos, nós precisamos nos assegurar que os sistemas individuais (por exemplo, falar, ler, escrever, música, artes visuais, movimento) oferecem ênfases iguais em importância, e que uma não se torna escrava da outra” (MAKIN, WHITEMAN, 2005, P. 295).

O letramento/literacia como prática social implica reconhecer a diversidade de suas manifestações em diferentes áreas da linguagem: falada, escrita, visual, a combinação de várias modalidades e em sua forma crítica, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Modos e Práticas de Literacia

Modos	Práticas De Literacia
Linguagem Falada	Conversação diária, músicas cantadas, contar e ouvir histórias, brincar com jogos, engajar em jogos dramáticos, ver e /ou ouvir TV, vídeos, filmes
Linguagem Escrita	Usar ou criar ambiente impresso, livros, cartazes, letras, guias de programação de TV, revistas, jornais, embalagens de alimentos, textos religiosos, jogos ou embalagens de brinquedos e instruções

Imagem Visual	Ver e criar desenhos, construções tri-dimensionais, ilustrações, animação, retrato e imagens móveis, TV, filmes, computação gráfica, ícones, trabalhos de artes e fotos.
Combinação Multimodal	Baseada em tela: TV, computadores, Internet, jogos eletrônicos Baseada em impressão: embalagens de brinquedos, livros, revistas, capas de CD.
Modos Críticos	Mudando a versão das propagandas de TV, investigando o uso da cor nos livros infantis.

Fonte: Martello (2005, p. 39)

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. O letramento/ literacia visual vai emergindo nos primeiros anos de vida, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar. (MARTELLO, 2005)

Kress (Apud Martello, 2005) encoraja a criança a utilizar as formas multimodais e reconhecer a dinâmica interação entre os vários modos. Essa perspectiva é de grande relevância para a epistemologia do conhecimento das crianças pequenas, que usam sistemas multimodais para compreender seu mundo. A experiência de pré-escolares com os meios eletrônicos, como jogos, CD-ROMs, vídeos,

baseados em imagens visuais, requer a interpretação e manipulação de sinais, ícones, movimentos e imagens, diagramas e impressão. Quando as crianças se familiarizam com a TV, computadores, telas de jogos eletrônicos e imagens visuais (móveis e estáticas), tornam-se capazes de compreender o significado a eles atribuído em sua cultura. Apesar de sua intensa penetração na sociedade, Stephen Kleine (1995) indica que as tecnologias e mídias continuam fora do jardim de infância. Outras fontes de imagens provêm dos livros, revistas e trabalhos de arte.

Segundo Reid e Comber (2005), Piaget vê a linguagem como veículo de expressão das idéias desenvolvidas pela mente. Nessa perspectiva, a criança constrói significados e a linguagem comunica os resultados do pensamento. A *praxis* coerente com essa teoria indica que para aprendizagem do letramento/literacia, basta adquirir habilidades de ler e escrever. Vygotsky propõe outra função para a linguagem que vai além da comunicação dos resultados do pensamento: a linguagem é ferramenta para aprender em processos interativos. Falar e pensar são práticas centrais para aprendizagem do letramento/literacia, como ler e escrever. Contrariando o desenvolvimento natural, a criança precisa do suporte e mediação do adulto, que é coparticipante do processo do letramento/literacia.

Usando as idéias de Bakhtin (1992, 1997), podemos dizer que a prática de letramento/literacia vem de casa e da comunidade, assim como da cultura popular. O texto nunca é fruto de ação individual, mas de vozes de diferentes textos. Da mesma forma, as teorias pós-estruturalistas baseadas na diversidade de estudos sobre famílias, escolarização e letramento/literacia mostram a construção social de tais significações.

Inspirando-nos em Bourdieu (1989), afirmamos que as crianças estão imersas em um campo (contexto cultural), com sua prática social de letramento/literacia, cuja aprendizagem no ambiente doméstico constitui o capital cultural e lingüístico. Na transição da casa para a creche pode haver rupturas. Quando falta continuidade entre a casa e a instituição educativa, a criança fica sem saber o que fazer,

não consegue aproveitar as aprendizagens já adquiridas, emudece e perde em letramento/literacia.

Capital cultural são os recursos para comunicar idéias, sentimentos, conhecimentos e opiniões. Os contextos educacionais tendem a funcionar como se as crianças tivessem o mesmo acesso a tais recursos. A diversidade de realidades ou do campo social de cada criança requer o aproveitamento do seu capital cultural e linguístico. O uso da linguagem “padrão”, que elimina a cultura popular, é um dos grandes entraves para a emergência do letramento/literacia. Os ganhos das crianças nesses campos, deixam de ser aproveitados e a cultura popular expressa no brincar deixa de ser objeto das estratégias educativas.

Essa questão me lembra a menina chinesa em um jardim de infância, em 2002, em Braga, Portugal, que, sempre calada, não interagia, mas rompeu o silêncio, quando um projeto multicultural lhe deu a possibilidade de trazer a cultura de sua família, iniciando a interação com seus pares. O mesmo ocorre com as crianças bolivianas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas e outras, em sua entrada nas creches e pré-escolas do Brasil.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO/LITERACIA

Como auxiliar a criança a tornar-se letrada na educação infantil? Há muitas rotas e muitos modos, porém, todas as práticas devem incorporar “ouvir, falar, ler, ver, escrever e letramentos/literacias visuais e críticas” (MARTELLO, 2003, P. 36).

Relacionar “as experiências da casa e comunidade com os programas da educação infantil” (Jones Diaz, Makin, 2005, p. 4) é o fator crítico para o sucesso do letramento/ literacia. As primeiras aquisições da linguagem são garantidas pela família. Esse capital cultural e linguístico, quando aproveitado, propicia a continuidade da aprendizagem. A troca de informações, entre a casa e a instituição infantil traz dados sobre o capital cultural, social e linguístico da criança, criando aberturas para a aprendizagem da literacia. O trabalho

articulado entre a creche/pré-escola e a casa pelas práticas de circular o “livro viajante”, que amplia a ação da família, no contar história e na linguagem da criança (GOMES, 2005, KISHIMOTO, SANTOS E BASÍLIO, 2007).

A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de idéias interessantes. A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança, como agente, aprenda a produzir significados, como descreve Clay, em *Becoming literate: the construction of inner control* (1991).

As transições do letramento/literacia (Makin, Groom, 2005) ocorrem no ingresso na creche ou na transferência para uma pré-escola ou ensino fundamental. Quando a equipe e as famílias partilham a compreensão de letramento/literacia da criança em diferentes ambientes (casa, comunidade e ambientes de educação infantil e da escola fundamental), a passagem das crianças e o desenvolvimento do letramento/ literacias são facilitados.

Hill et al. (Apud Makin, Groom, 2005) identificam dois aspectos da prática docente que têm implicações na aprendizagem do letramento/literacia: ênfase no conhecimento alfabético e fonológico e relação entre a casa e os ambientes educacionais. Parece que, no Brasil, enfatiza-se, na prática docente, o conhecimento alfabético pelo treino de habilidades, sem articulação com a casa e a família. É preciso construir estratégias para envolver a família na educação dos filhos. Se os pais não vêm à creche/pré-escola, cabe às professoras, no início do ano letivo, visitar as famílias para conhecer melhor o capital cultural e lingüístico da criança. Livros, bilhetes e conversas entre pais e professoras podem favorecer uma prática colaborativa, interativa, planejada e o envolvimento dos responsáveis pela educação

da criança.

A criança pequena, ao brincar com sons e palavras na companhia de adultos e crianças faz emergir o letramento/literacia. Parlendas e trava-línguas oferecem experiências de brincar com sons, palavras e significados e, os portfólios, que documentam esse processo dão oportunidade para demonstrar o que a criança sabe. A professora, ao registrar as parlendas com os desenhos das crianças e dar visibilidade a tais produções, mostra não só suas práticas para construção do letramento/literacia como também o que a criança está aprendendo.

No cotidiano infantil, é preciso levar a criança a falar, utilizando as “cem linguagens”, como o fazem as instituições infantis da região da Emilia Romana, no norte da Itália. Quando a criança tem a intenção de fazer uma fonte de água para o passarinho ou construir um dinossauro gigante, suas idéias são levadas a sério e os adultos dão suporte para que ela possa concretizar sua proposta, em um processo de investigação participativo que parte da agência da criança, envolvendo a escola, a casa e a comunidade. A expressão dos significados é feita por diversos sistemas simbólicos como som, movimento, textos impressos e tridimensionais. O letramento/literacia como prática social acompanha o cotidiano da criança que usa saberes prévios da casa, da comunidade para comunicar-se na escola. Os registros e a documentação desse processo mostram o percurso do letramento/literacia da criança e dá pistas para o adulto planejar como fazê-la avançar. Esse processo privilegia a aprendizagem do letramento/literacia na atividade situada, por meio do brincar, observando e dando suporte às intenções da criança, a partir de um esmerado planejamento, que envolve gestores, professoras, comunidade e as crianças. (MALAGUZZI, 2001; GALLARDINI, 2003; RINALDI, 2006; HOUELOS, 2006; TERZI, 2006; CIGALA E CORSANO, 2007)

A criança, diante de um problema é dinâmica e soluciona problemas com o texto, usando e integrando informações de fontes múltiplas (Hill, Broadhurst , 2005), o que indica, mais uma vez, a importância da observação e registro, que passam a ser objeto de

planejamento sistemático do tempo e da rotina na instituição infantil. Essa árdua tarefa exige adequada proporção de adultos e crianças em um agrupamento, disponibilidade das professoras para fazer os registros e observações e formação para utilizar tais dados no planejamento cotidiano para conduzir projetos definidos pelas crianças e com a participação dos adultos e das famílias.

Como prática social, o letramento/literacia é influenciado pelas questões de etnia, classe social e gênero (Alloway, Gilbert, 2005; Millard, 2003). Meninos e meninas são socializados de diferentes formas e respondem por meio de suas interações cotidianas e experiências. Na comunidade ampla, as meninas são encorajadas a escrever mais que os meninos, que acabam tendo pouco envolvimento com a literacia, por julgarem que a linguagem, os textos, a escrita e as histórias são coisas de menina. A sugestão é solicitar aos meninos que escrevam a respeito dos seus jogos preferidos, sem deixar de fazer a desconstrução das concepções de gênero (KISHIMOTO, UENO, 2007).

Para ampliar as relações entre os textos impressos, visuais e auditivos, Hill e Broadhurst (2005) sugerem: 1 práticas situadas, na vida diária da criança; 2 instrução aberta, que inclui o ensino sistemático dos diferentes modos de significação; 3 estruturas críticas, que dão suporte para explorar diferentes símbolos e 4 práticas transformadoras, que possibilitam o uso dos textos em outros contextos.

Luke e Luke (2001, apud Makin, Jonez Diaz (2005) alertam para políticas educacionais que se restringem às práticas que levam ao analfabetismo funcional, testes de baixo nível ou reorganização de recursos, não se preocupando com os textos que a criança usa nem com os letramentos/literacias provenientes da tecnologia e cultura popular. Muitos países utilizam escalas para avaliar a qualidade dos ambientes educativos, para auxiliar no diagnóstico de itens que merecem maior atenção, entre os quais o diagnóstico da linguagem-raciocínio ou de habilidades de falar e compreender. São conhecidas as escalas ECERS-R (Early Childhood Education Rating Scale , Revised Version), para crianças de 2 anos e meio a 5 anos, e

ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition) para bebês de 0 a 2 anos e meio. Tais escalas utilizam indicadores, como espaço e mobiliário, rotina de cuidado pessoal, linguagem-raciocínio, falar e compreender, atividades, interação, programa estrutural, pais e docentes, para avaliar o significado do ambiente educativo como o conjunto de fatores que interferem na qualidade da educação da criança pequena. Geralmente a creche é avaliada com o ITERS-R (Lima, Bhering, 2006). Para avaliar instituições diversas para crianças de 0 a 5 anos, utilizam-se ambas as escalas como o estudo efetuado por Carvalho e Pereira (2008), em 16 unidades infantis para crianças de 4 a 68 meses em Belo Horizonte ou como faz Maria Malta Campos, nas várias regiões brasileiras, em pesquisa a ser concluída em meados do primeiro semestre de 2010. O programa inglês, Effective Early Learning, (EEL), criado por Christine Pascal e Tony Bertram, foi utilizado por Júlia Oliveira-Formosinho, gerando o programa Desenvolvendo a Qualidade em Parceria.(DQP), para identificar os níveis de envolvimento da criança pré-escolar e do empenho do adulto, sendo muito úteis para formação e pesquisa-ação, em Portugal, em 2009.

Dois abordagens parecem predominar na aprendizagem do letramento/literacia: o brincar e a cultura popular. A seguir, trataremos de explicitar os significados dessas tendências.

LETRAMENTO/LITERACIA E BRINCAR

Temas, como a agência e a identidade da criança, a emergência e o letramento/literacia como prática social e o papel do brincar na cultura da infância têm estimulado pesquisas sobre a relação entre o letramento/literacia e o brincar.

Muitos pesquisadores apontam a importância do brincar (Kishimoto, 2001, 2005; Faria e Mello, 2005; Gomes, 2005; Goulart, 2006; Kishimoto, Santos e Basílio, 2007). No âmbito das políticas públicas no Brasil, inicia-se um movimento para a produção de orientações que relacionam o brincar ao letramento/literacia, como

o “Indicador 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais e o Indicador 2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2009, p. 40-41). Espera-se que tais políticas tenham maior sucesso e impacto nos contextos municipais, geralmente pouco preocupados com a qualidade da educação infantil.

A importância de brinquedos e brincadeiras no letramento/literacia leva Christie (2003) a sugerir a criação de ambientes de brincadeiras similares aos da casa e da comunidade, visando encorajar a criança a incorporar atividades de letramento/literacia em seus jogos simbólicos. Compreender que a criança pequena faz a transição da casa para a creche faz com que países nórdicos, como Suécia, Finlândia organizem o espaço físico de uma instituição infantil similar ao de uma casa para implementar a cultura infantil.

Roscos e Christie (2001, apud Makin, 2005), analisando 20 recentes estudos sobre a interface entre o brincar e o letramento/literacia, apontam forte presença do brincar e cenários que ajudam a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem oral e a compreensão da expressão oral e escrita. Um ambiente que oferece liberdade e ao mesmo tempo orienta, leva a criança a aprender positivamente e a tomar decisões sobre sua aprendizagem. Os artefatos de letramento/literacia no contexto do brincar contribuem para a emergência da leitura e da escrita. Estudos de Nelson e Seidman (1989) mostram como os guias construídos pelas crianças no brincar simbólico levam à ampliação de narrativas. Os guias simples têm um único roteiro e uma narrativa curta, já os complexos, com vários personagens e ações produzem diálogos mais longos e complexos.

Segundo dados do PISA de 2001, a Finlândia obteve o melhor resultado em letramento/literacia no mundo, pela alta qualidade de educação, baseada no brincar, antes da escola formal até a idade de 7 a 8 anos. Essa abordagem está sendo vista como importante para ampliar os interesses e repertórios de literacia das crianças de países como UK e EUA, onde predomina a instrução acadêmica. (MAKIN,

2003).

Como prática social, “o brincar sociodramático nas salas de educação infantil se torna de central importância na aprendizagem do letramento/literacia” (Makin, 2003, p. 329). É por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade. O suporte do adulto é sempre importante para aumentar o envolvimento, especialmente em ambientes ricos de materiais, incluindo práticas sociais de letramento/literacia que podem parecer não familiares, e que auxiliam a expressão nas áreas de brincar como o hospital, escritório ou garagem (Makin, 2003). Observações e registros nas escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo infantis, com crianças de 3 a 4 anos evidenciam a importância do suporte do adulto para ampliar o letramento/literacia: na brincadeira espontânea, a professora oferece um bloco de anotações e pergunta se o “médico” não vai dar a receita às “mães”, ou seja, às crianças que embalam uma boneca. O “médico” pergunta o que o “paciente” tem e, conforme a resposta, rabisca algo e diz: “dar vacina”, “tomar Dotozil”. Em outro registro, a professora observa que falta na área da cozinha um pano de prato. Providenciado pelo adulto, a criança imediatamente utiliza o pano e verbaliza a ação de enxugar a louça. (PORTFÓLIO, 2003).

LETRAMENTO/LITERACIA E CULTURA POPULAR

Em grande parte da educação infantil em vários países, incluindo o Brasil, não se utilizam, nas práticas de letramento/literacia, a cultura popular e seus vários objetos, como pôsteres, caixas de lanche, computadores e jogos, acessórios, livros, pintura no corpo, mobiliário, cartas, rádio, alimentos e bebidas, artefatos para role-play, ritmos, piadas, raps, brinquedos, música, telefones móveis, roupas, sapatos, lojas, televisão, filme, vídeo, etc. (MARSH, 2003)

Os autores, entre eles, Freire (1972), enfatizam a relação entre a cultura popular, o letramento/literacia e a escolarização, mas

continua-se priorizando currículos padronizados e o “capital cultural” de grupos socioeconômicos, que marginalizam os capitais culturais de outros grupos. Em sua cultura popular, a criança, menino ou menina, brinca com super-heróis, espadas, Pokémon, Super Mário, Xuxa, bonecas . Os jogos de computadores e os programas Disney são muito apreciados pelas crianças e pouco valorizados pelos adultos, que os consideram de baixo valor educativo. É preciso desconstruir essa percepção, para aproveitamento dos interesses das crianças e da cultura popular para o letramento/literacia. Durante a brincadeira, o comentário da professora sobre tais jogos ou propagandas faz a criança aprender a ver criticamente, o que estimula a aprendizagem de literacias críticas.

Os textos não são neutros e a emergência do letramento/literacia na escola depende da articulação casa e escola. Ambientes ricos em textos impressos podem ser ricos para alguns grupos e pobres para outros que não veem a si nem as suas práticas de letramento/literacia refletidas no ambiente. Interações com os textos impressos podem enriquecer conhecimentos e desenvolver predisposições para ler e escrever, porém, marginalizam e desencantam crianças que não têm esse capital cultural construído . Nesse caso, para envolver tais crianças é preciso descobrir os saberes da cultura popular que já trazem de suas casas.

A revisão de pesquisas sobre o tema (Makin, Jones Diaz, 2005; Pahl & Rowsell; Hall, Larson, Marsh, 2003; Vanderbroek, 2005) aponta a importância de recursos apropriados e interações entre crianças e adultos para a aprendizagem do letramento/ literacia. No Brasil, não há recursos apropriados, como livros, brinquedos, mobiliários, acesso, proporção adequada adulto e criança para fazer as mediações, nem espaços para interações entre as crianças e o ambiente.

Pesquisas com crianças de 3 a 4 anos na Inglaterra demonstram que as experiências de letramento/literacia conectadas com a cultura infantil veiculadas em programas de TV resultam em altos níveis de envolvimento com o letramento/literacia e aumento de linguagem verbal e links com a casa e a comunidade (Marsch, 2000, apud Jones

Diaz, Beecher, Arthur, 2005). Essa prática pode ser confirmada, em uma escola infantil de São Paulo, por narrativas das crianças de 3 a 4 anos (Gomes, 2003) que incluem a cultura popular, os personagens televisivos, as histórias canônicas e não canônicas e os brinquedos, contribuindo para ampliar o letramento/literacia.

Assim, pode-se dizer que o sucesso do letramento/literacia como prática social na educação infantil depende dos fatores: congruência entre os letramentos/ literacias da casa e da creche/pré-escola, diversidade de formas de letramento/literacia, qualidade dos ambientes de educação, cuidado com a criança pequena, abordagens baseadas no brincar e na cultura popular, uso crítico das escalas como ação formativa e definição de uma política nacional voltada para o letramento/literacia como prática social.

REFERÊNCIAS

ALLOWAY, Nola; GILBERT, Pam. Literacy and gender in the early childhood context: Boys on the side? *In*: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 251-265.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 8a.ed; São Paulo: Hucitex, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S. A., 1989.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997

CARVALHO, Alisson Massote e PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 24, nº 3, Brasília, July/Sept. 2008. ISSN. 012-3772 Scielo Brasil. Acesso em 02/02/2010;

CIGALA, Ada; CORSANO, Paola. *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*. Italia: Edizioni Junior srl. 2007.

CHRISTIE, James F. The role of toys and playthings in early literacy development . In: BERG, Lars-Erik; NELSON, Anders; SVENSSON, Krister (eds.) *Toys in educational and socio-cultural contexts*. Toy research in the late twentieth century. Part 1. Stockholm. Stockholm International Toy Research Centre, 2003, p. 75-88.

CLAY, Marie M. Becoming Literate. *The construction of inner control*. New Zeland: Heinemann, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana M. Lichtenstein; L.D.Marco; M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Autores Associados: 1972.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

GALARDINI, Anna Lia. *Crescere al nido: Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci editore, 2007.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo

a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set/dez. 2006, p. 450-462;

GILLEN, Julia; HALL, Nigel. The Emergence of Early Childhood Literacy. In HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.3-12.

GOMES, Heloisa Soares. *Narrativas Infantis: contribuição para a autoria da criança*. 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003.

HOUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.

JONES DIAZ, Criss; MAKIN, Laurie. Literacy as social practice. In MAKIN, Laurie; Jones Diaz. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 3-14.

_____ ; BEECHER, Bronwyn; ARTHUR, Leonie. Children's worlds and critical literacy. In: MAKIN, Laurie; Jones Diaz. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 305-322..

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, suplemento 4, p. 7-14, 2001.

_____ ; O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: autores Associados, 2005, p.51-73.

_____ ; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, nº 3, p. 427-444, set/dez.2007.

_____ ; UENO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pró-Posições*, v. 19, 3(57), p. 209-224, 2008.

KLINE, Stephen. *Out of the garden: toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. London: New York; Verso, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New Technologies in early childhood literacy research: a review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 3, number 1, april 2003, p. 59-82.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cad. Pesq.(online)*. V. 36, n. 129, São Paulo, set/dez. 2006, pp.573-596. ISSN 0100-1574. DOI: 10.1590/50100-15742006000300004. Acesso em 02/02/2010.

MAKIN, Laurie. Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood. In HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.327-337..

_____ ; Creating Positive Literacy Learning environments in Early Childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 327-. 337.

_____ ; JONES DIAZ, Criss. New pathways for literacy in early childhood education. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 325-335.

_____ ; GROOM, Sue. Literacy transitions. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 71-91.

_____ ; WHITEMAN, Peter. Literacy, music and the visual arts. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 289-304.

MARSH, Jackie. Early Childhood Literacy and Popular Culture. In: HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p.110-125.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

BRASIL. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília:MEC/SEB, 2009.

MILLARD, Elaine. Gender and Early Childhood Literacy. In: HALL, Nigel; LARSON, Joanne; MARSH, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications, 2003, p. 22-47

NELSON, Katherine y SEIDMAN, Susan, El desarrollo del conocimiento social: jugando com guiones. In:Turiel, E.: Enesco, L.: Linaza, L.(comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid:Alianza Editorial, 1989.

PAHL, Kate & ROWSELL, Jenifer. *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing,2005.

PORTFÓLIO. Escola Municipal de Educação Infantil Benedicto Castrucci. São Paulo: 2003.

REID, Jo-Anne; COMBER, Barbara. Theoretical perspectives in early literacy education: Implications for practice. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, P. 15-34.

RINALDI, Carlina. *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.

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

TERSI, Nice. *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Italia: Edizioni Junior, 2006.

VANDEBROECK, Michael. *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Paris: Éditions Erès, 2005.

WHITEHEAD, Marian R. *Language & Literacy in the Early Years*. London: SAGE Publications, 1990.

PARTE II

ARTE-EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Lúcia Gouvêa Pimentel
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Compartilhar reflexões é uma ação que se faz cada vez mais necessária, tendo em vista a multiplicidade de linhas teóricas que se apresentam neste início de século XXI. O registro de experiências tem sido estimulado tanto pela academia quanto pelos grupos atuantes no ensino de arte ou em arte/educação.

O subtema Arte/Educação apresenta uma amplitude de possibilidades de vias de ação e de reflexão que certamente não pode ser abarcada em um evento ou livro. O que se pretende, ao apresentar os textos nesta publicação, é detonar novas reflexões acerca de fios enovelados que nos oferecem suas pontas e intrigam nosso pensamento.

Partimos do princípio que Arte/Educação é uma área de conhecimento que não é a somatória de duas outras áreas - Arte e Educação, cada qual com suas especificidades. Mais que isso, é um área que integra saberes outros, construídos no dia-a-dia da escola tanto quanto em estudos e pesquisas, que criam uma outra dinâmica do saber.

Arte/educar não é verbo que se conjuga em separado. É ação múltipla de estetizar para sensificar, de imaginar para conhecer, de compartilhar para compreender. O estudo desse campo supõe considerá-lo tão importante quanto cada um dos outros campos do conhecimento humano, não sendo ferramenta para outras áreas, mas co-agente da construção de saberes em sua abrangência possível. Como tal, enfrenta e provoca tensões, provoca convergências, insiste na formação qualificada e específica e continuada.

Os textos que aqui se apresentam são compartilhamentos pensados para este momento, com ganas para que venham a reverberar e provocar inquietações e propostas que avancem nas discussões e ações arte/educativas.

Juliana Gouthier Macedo traz à tona a questão da importância do multiculturalismo no ensino de arte, a partir de Paulo Freire, Ana

Mae Barbosa e Arthur Efland. Ressalta a necessidade de respeito à Arte como área de conhecimento, e não como mero tempo de relaxamento, como soe acontecer no senso comum. Infelizmente, a maioria dos docentes de outras áreas não teve formação em arte para que pudesse conhecer seus pressupostos e processos cognitivos, o que os leva a desconsiderar o que seja aprender/ensinar arte. Chama a atenção para a importância do ensino de arte para a construção da identidade individual e coletiva para a formação integral e para um pensamento contemporâneo e multicultural.

Lucia Gouvêa Pimentel ressalta que a formação do professor se inicia na educação básica, sendo necessário ampliar, desde o começo, o âmbito e a qualidade da experiência estética, uma vez que os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para o aprendizado de arte. Chama a atenção para a complexidade da formação do professor, uma vez que ela não se dá de maneira linear e padronizada, sendo um processo de transformação e pesquisa constantes, que deve ter bases estéticas consistentes. Nesse sentido, os currículos de formação de professores precisam levar em conta essa formação de forma séria e comprometida.

Cecília Cavalieri França aborda a questão da educação musical na educação básica, uma vez que outras áreas de conhecimento como ciência, filosofia, psicologia e sociologia já registraram a relevância da música na vida humana. Dá destaque à Lei 11.769/2008 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola e discute a formação musical inicial em cursos de Pedagogia, na formação continuada de unidocentes em serviço e a formação docente nas licenciaturas de Música. Faz considerações sobre a relação entre formação, atuação docente e desenvolvimento de competências, destacando a relevância da competência sócio-afetiva.

Arão Paranaguá focaliza sua discussão no sentido da arte na educação, ressaltando a necessidade de diferenciar os entendimentos e as relações existentes entre o senso comum e o saber especializado. Toma como área central o teatro, relacionando-o com os saberes fundamentais da educação básica. A relação entre a pedagogia do

teatro e a arte/educação se expande para a repercussão no processo de ensino/aprendizagem, tanto na educação formal quanto na não-formal. O exemplo de uma experiência curricular desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão, que alia ensino, pesquisa e extensão, via projetos, aponta para a importância da experiência estética enquanto instância formativa.

Luciana Gruppelli Loponte apresenta uma discussão sobre os desafios da arte/educação em um país que continuamente apresenta desafios de outras instâncias, como políticos, epistemológicos e pedagógicos. Discorre sobre a importância das associações científicas e políticas (ANPAP, ANPEd, FAEB e associações dos estados e regiões) e apresenta uma lista de inquietudes para a arte/educação que pretende lançar novos desafios a serem perseguidos na área. Vale ressaltar que, em novembro de 2009, a AMARTE - Associação Mineira de Arte/Educadores realizou o Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, onde muitas das inquietações da América Latina foram trazidas à tona e discutidas.

Inês Assunção de Castro Teixeira relata como o cinema - especificamente em certo tipo de filme - relata a atuação do professor, descrevendo quatro produções de três países: Irã, França e Brasil. As confluências e dissonâncias são muito próximas quanto às salas de aulas, corredores, pátios e espaços escolares das relações do *ensinar-aprender-aprender-ensinando*. Enfoca a condição docente, com apresentação dos professores em seu texto e contexto, na cultura escolar sujeita a normas, avaliações e punições. Aponta articulações entre a vida social mais ampla e a escola, ressaltando as responsabilidades e dificuldades inúmeras que pesam hoje sobre os professores.

Rosália Duarte também toma como o centro de suas reflexões o cinema, mas com o foco em sua dimensão político-educativa. A partir do lançamento de movimentos estéticos cinematográficos, surgidos no início do cinema, argumenta que o caráter educativo o cinema sempre esteve presente entre os objetivos de seus criadores. Esse papel político-educativo não era direcionado diretamente à escola, mas sim

a toda a sociedade.

José de Souza Miguel Lopes considera o cinema como forma artística que propicia um ponto de partida para a reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais. Nesse sentido, pode despertar o interesse do aluno pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico. Advoga a necessidade de uma educação cinematográfica, analisando o diálogo entre cinema e educação, considerando a educação do olhar através do cinema e o potencial da obra cinematográfica como veículo das representações sociais.

A MULTICULTURALIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Juliana Gouthier Macedo

Universidade Federal de Minas Gerais

ALGUMAS PREMISAS

O que é ensino de arte? Qual o sentido tem a arte na educação e o que queremos quando pensamos em investir nesse campo do conhecimento? O contato com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros, não significa, por si só, a oportunidade de construir conhecimento em artes visuais. Usar ferramentas da arte é uma outra coisa, bem diferente do ensino de arte. O fato de lidarmos com números ou palavras, por exemplo, não significa, necessariamente, que estamos construindo conhecimento em matemática ou português. Tudo depende de como essas ferramentas são adotadas, percebidas. Assim, é importante ressaltarmos que a presença da arte no currículo tem como pressuposto oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o pensamento artístico e estético, como mais um modo de se relacionar com o mundo. Nem melhor, nem pior, mas tão importante quanto os outros campos de conhecimento quando se propõe a uma formação integral, complexa e sintonizada com as questões da contemporaneidade.

Há muitos mitos sobre a arte, área que infelizmente ainda transita entre o marginal e o genial, o talento e a inspiração. Essa mitificação contribui para um certo imobilismo diante de sua grandeza, aí equivocadamente *resguardada* como um conhecimento para poucos iluminados ou privilegiados. Por que será que quando se começa a falar em arte muita gente logo se diz ignorante ou mesmo se exclui com o argumento de não saber desenhar nem uma casinha? Muitas *certezas* foram construídas ao longo dos anos em que o conhecimento em arte nos foi simplesmente sonogado. Assim, temos como desafio começar por desconstruir esses mitos para podermos perceber que o

ensino de arte de qualidade deve ser acessível e presente na formação de todos nós.

Vale uma rápida contextualização histórica para entendermos porque ainda, para a maioria das pessoas, é difícil perceber o seu lugar como campo de pesquisa e conhecimento. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (5692/71) foi instituída a Educação Artística, com a marca da polivalência, reunindo em uma única disciplina, as **atividades** de artes plásticas, música e artes cênicas. Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no Ensino Fundamental. A reboque, em 1973, para suprir a demanda criada, vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística. Uma formação com duas opções, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro.

Em meio às fortes heranças da ditadura e também de uma sociedade escravocrata e colonizada, muita gente resistiu e algumas idéias avançaram. A sociedade civil, na ocupação do seu espaço de direito, impulsiona a inserção da educação na agenda política e econômica nacional. Na sequência, a Constituição de 1988 coloca, explicitamente, como dever do Estado e direito do cidadão o acesso à educação pública de qualidade, gratuita e universal.

Mas, e quanto ao ensino da arte? Também avançou. Avançou por diversas vias, mas também pela via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte/educadores e com a fundamental sistematização liderada por Ana Mae Barbosa. Nesse novo espaço que começou a ser assumido pela sociedade civil, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996), com uma nova concepção de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.ⁱ

Com LDB de 1996, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” 2. Essa mudança não foi apenas nominal, “mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte” (Pimentel, 2006, p.1).

Logo em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997/1998), reconhecem, em seu texto, “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica” (p.19). Só então a Arte, como componente curricular, se legitima como área de conhecimento voltada para “a formação artística e estética dos alunos”, com delimitação clara entre as diferentes expressões - as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança -.

Essa rápida contextualização do ensino de arte, evidenciando a sua mudança de lugar amparada pelos avanços legais, tem como propósito mostrar que aconteceram mudanças significativas – mesmo que ainda não incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDB e nos próprios PCN3. Por outro lado, tanto a LDB quanto os PCN não têm vínculo direto com o ensino da arte em ONGs, *Projetos Sociais*, ou qualquer outro espaço fora das escolas, onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal. Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, são mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer espaço educativo.

Essas conquistas são relativamente recentes e evidenciam porque ainda, para a maioria das pessoas, inclusive que atuam na

educação, é difícil perceber a Arte como área de conhecimento. Algumas entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia – como parte de uma pesquisa ainda em andamento – tem evidenciado que ainda é bastante restrito o número de pessoas que tiveram a experiência, como alunos, de aulas de arte com conteúdos que a legitimam como campo de conhecimento. A maioria vivenciou, em sua trajetória escolar na educação básica, a arte dentro da concepção, que já deveria estar superada, de aulas simplesmente relaxantes e vinculadas quase que exclusivamente às habilidades manuais, à artesanaria, ao fazer. Ou seja, os desvios na compreensão do ensino de arte, não raramente confundido com ‘atividades’, também se relacionam com a nossa memória, com a nossa experiência como alunos.

Ainda vale ressaltar que o ensino de arte vai muito além de obras e artistas. É claro que conhecê-los mais profundamente e ao longo da história - e um olhar especial para o nosso tempo, a arte contemporânea – é fundamental, essencial. Mas, até para refletir sobre os modelos que temos como referências, o lugar da arte na nossa história e o nosso modo de ver e nos relacionarmos com essas informações, precisamos investir no estudo e na pesquisa. O caminho para conhecer, criar e recriar os saberes estéticos e artísticos, tão presentes na nossa vida e sempre em transformação.

Também é sempre bom lembrar que a arte na escola não é para descobrir talentos ou formar artistas. Se isto acontecer, ótimo. Mas, muito mais, precisamos nos pautar em ampliar este conhecimento que é um modo de ver o mundo, e como nos diz Ana Mae Barbosa⁴, “arte não tem certo e errado, tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo”. Um dos desafios, como aponta Lúcia Gouvêa Pimentel⁵, “diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de arte já finalizada” é conseguir propiciar “a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude”.

Foco no multiculturalismo – A partir desse recorte, que nos ajuda a localizar o campo da Arte e algumas de suas questões básicas, é possível discutir os desafios e perspectivas também recorrentes

quando buscamos um ensino de arte significativo: a abordagem multicultural.

O artigo de Stephen Cave publicado no jornal Folha de São Paulo, que apresenta o último livro do cientista social Kenan Malik “Frutos Estranhos – Por Que os Dois Lados Estão Errados no Debate Racial” 6- anuncia: “Está sendo preparado o funeral do multiculturalismo” 7. Segundo Cave, a discussão de Malik, baseada nas questões raciais, chama a atenção ao culto a um multiculturalismo que apregoa o que ele chama de “respeito equivocado pela diversidade” que reduz comunidades complexas a “uma marca, uma cor ou um credo”.

O próprio texto de Cave afirma que “os rumores sobre a morte do multiculturalismo são exagerados”. Mas, o problema levantado por Malik serve como alerta às frequentes distorções dos conceitos que emergem a partir de questionamentos políticos, como a ocidentalização do mundo, e que são incorporados pelo mercado e *fagocitados*. Um processo de diluição dos seus conteúdos, alavancados como bandeiras que acenam para uma superficialidade não raramente romântica e desprovida de sentido crítico. Ou seja, o exagero de Malik nos sinaliza para os efeitos perversos da transmutação de conceitos chaves, complexos em sua essência, como o multiculturalismo, para rótulos de fácil apropriação para o senso comum e esvaziadas de significados.

Defrontando-nos com esses processos de descontextualizações, que estrategicamente vão forjando uma espécie de transparência ideológica, torna-se relevante trazer à tona a discussão de pelo menos dois conceitos fundamentais à problematização da multiculturalidade no ensino da arte.

O primeiro é a definição de cultura, que segundo Morin (2005) é um “camaleão conceitual, que muda de sentido de acordo com o seu contexto” (p.59). A complexidade do termo também é discutida por Williams (2007), que classifica cultura como “uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa (...) principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de

pensamento distintos e incompatíveis” (p.117).

O segundo conceito fundamental é o de arte, muitas vezes associado como sinônimo de cultura, principalmente nas discussões sobre educação. A distinção se faz necessária, assim como a sua abordagem como área de conhecimento, a partir do entendimento do ensino da arte como cognição, movimento que, segundo Barbosa (2006), “afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (p.3). É importante também, como indica Pimentel (2006), relacionar Arte “com registros diversificados e com a imaginação estética desses registros, que podem ser tanto gestuais quanto gráficos, sonoros, virtuais, espaciais etc” (p.140).

Nesse contexto, o multiculturalismo emerge por sua forte presença e potencia tanto na educação quanto na arte, como aponta Barbosa (1998), ao colocá-lo como “o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo”. É um princípio básico que antecede as fronteiras demarcadoras de *modelos* de educação, e que também não são estanques, muito antes pelo contrário:

O equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural é um objetivo e, provavelmente, uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos (p.79).

Uma idéia afinada com o *multiculturalismo democrático* colocado por Canclini, que ressalta as “funções estéticas das artes de desafiar, refinar, criticar e buscar excelências” (2006, p.215) como resistência e o pensamento de Freire (2001), para quem é possível ampliar a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de construção de uma nova realidade social:

Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (p.171).

Essas questões ganham corpo a partir de inquietudes provocadas pelas discussões sobre cultura(s) e identidade(s), dois temas que estão em pauta no mundo contemporâneo. Há, no entanto, discursos que se legitimam como globais, apesar de serem, muitas vezes, filtrados pela voz ainda suprema, reencadeada, principalmente, via meios de comunicação de massa. Mas, à revelia de prestígios midiáticos ou também das transmutações desviantes para um senso comum de um pretense controle, há o que o antropólogo e poeta Édouard Glissant (2005) chama de pensamento do rastro/resíduo, que “supõe e traz em si a divagação do existente, e não o pensamento do ser” (p.82).

Glissant, ao abordar a relação entre cultura e identidade, defende o direito de cada um à opacidade, negando a necessidade de compreensão do outro, “ou seja, reduzi-lo ao modelo de minha própria transparência, para viver com esse outro ou construir com ele” (p.86). O poeta, que tem como base para o seu princípio de identidade a idéia/ imagem de rizoma – da ‘raiz que vai ao encontro de outras raízes’, de Deleuze e Guatarri (*apud* GLISSANT, 2005), defende o rastro/registro como desvio, “arte nova do desatamento do mundo” (p.71) que não conduz a caminhos confortáveis, mas vislumbra uma possibilidade de encontro das culturas do mundo como agentes, simultaneamente de unidade e diversidade.

O rastro/resíduo não reproduz a vereda inacabada na qual tropeçamos, nem a alameda lavrada que se fecha sobre um território, sobre o grande domínio. É uma maneira opaca de aprender o galho e o vento, ser um si que deriva para o outro, a areia na verdadeira desordem da

utopia, aquilo que não foi sondado, o obscuro da corrente no rio liberado. (...) Assim, o pensamento do rastros/resíduo promete a aliança longe dos sistemas, refuta a possessão, desemboca nestes tempos difratados que as humanidades de hoje multiplicam entre si, em choques de maravilhas. (Glissant, 2005, p. 84)

Após essa síntese, o poeta arremata: - “Essa é a errância violenta do poema.” Uma errância que tem a ver com o artista como nômade e da impossibilidade de reduzir a arte a uma unidade, a uma identidade presumivelmente legítima. Assim, o seu pensamento flui pela possibilidade de se criar desvios para uma contraposição, “de maneira completamente rastreada”, ou resistência aos padrões impostos culturalmente e socialmente.

Esse modo de perceber o movimento, as migrações, as mutações e as contaminações, tem conexão com o que Hall (2004) chama de uma nova articulação entre o global e o local, explicitada em seus conceitos de culturas e identidades híbridas. Ou ainda “na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura” colocado por Bhabha (1998) em contraponto ao “exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas” (p.69), conceitos que em determinados contextos tangenciam a superficialidade, apropriados de maneira equivocada, com o deslocamento para “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação” (p.59).

A possibilidade de abordar essas questões na educação, como princípios norteadores na escolha de campos a serem tratados e abordagens a serem privilegiadas, traz a perspectiva de “alargar os círculos da consciência, sendo que cada um é analiticamente distinto, ainda que conectado aos outros por virtude da realidade mundana”, como coloca o humanista Edward Said (2007, p.100). Considerando o lugar e o tempo onde estão os estudantes como estruturas que não são passivas, Said defende a necessidade “de diferenciar entre o que é diretamente dado e o que pode ser sonogado” e questiona o direito à fala ser restrito aos especialistas em política.

Sobre a nova configuração mundial, Said ressalta a importância de se cultivar “a percepção de mundos múltiplos e tradições complexas que interagem umas com as outras”, e coloca como “inevitável a combinação (...) de participação e distanciamento, recepção e resistência”. Sobre o papel do humanista, Said desloca a noção de pertencimento a um lugar específico ou posicionamento determinado para o de mobilidade, de conexão, estando, “ao mesmo tempo por dentro e por fora das idéias e valores circundantes que estão em debate na nossa sociedade, na sociedade de alguma outra pessoa ou na sociedade do outro” (2007, p.101).

Essas idéias, se desviadas para a arte, para o acesso às produções, contemporâneas ou não, ganham ainda mais significado quando Said fala de “práticas de outras identidades” ou ainda “o desenvolvimento de uma identidade alternativa”, o que fazemos quando “passamos a expandir a área de atenção para incluir o alargamento de círculos de pertinência”. Tudo isso, ele ressalta, começa no individual, em expressões capazes de proteger e encorajar, mas quando salta para os “eus coletivos mobilizados – sem uma transição cuidadosa, uma reflexão deliberada ou apenas com uma asserção não mediada – se revelam mais destrutivos do que qualquer coisa que supostamente estejam defendendo” (2007, p.106). Um salto que acentua a vulnerabilidade “à trituração, ao achatamento e ao deslocamento que são características proeminentes da globalização”.

Re-encontrando com o ensino de Arte - Esse ponto de vista emerge no mundo contemporâneo, no qual a globalização traz à tona, em meio à avassaladora cultura de massa, o risco iminente de um processo de homogeneização que desloca o conceito de cidadão, como sujeito histórico e crítico, para o de consumidor, como sujeito passivo, acrítico. E partindo da perspectiva do ensino da arte na formação de sujeitos críticos, é preciso trazer a idéia de globalização para o “reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las”, de acordo com Canclini (2006), que aborda a multiculturalidade como “um tema indissociável dos movimentos globalizadores” (p.11).

Cabe, então, o entendimento de que não é fruto do acaso o

fato de o repertório artístico presente na maioria das experiências de arte/educação ainda ser restrito às referências da Europa e dos Estados Unidos e, no caso brasileiro, a um recorte dos movimentos e produções que aconteceram e acontecem no eixo Rio-São Paulo. Se esse discurso tem um tom de *déjà-vu*, sua persistência faz sentido pelo que se evidencia nas ações contemporâneas do ensino de arte. É claro que há muitas propostas que vão além desses modelos arraigados, mas as entrevistas – da pesquisa em andamento, citada anteriormente – revelam que a maioria dos jovens que chegam à universidade, por exemplo, ainda têm uma formação em arte dentro de referências bastante restritas e recorrentes.

É uma realidade que não será alterada pelo acaso. Ao atuarmos na formação de professores de arte, temos que evidenciar essas questões, refletindo e buscando caminhos de construção de conhecimento em arte que leve em consideração a importância da diversidade cultural, respeitando e, mais do que isso, valorizando as expressões artísticas de diferentes povos e nações. Afinal, não é por acaso que sempre os mesmos – Miró, Monet, Picasso, Da Vinci, Van Gogh, Matisse, Guignard, Portinari, Anita Malfatti e poucos mais – aparecem na nossa formação. É evidente que as pesquisas e reflexões desses artistas e as suas grandes obras são fundamentais, mas temos que cuidar para que isso não limite o conhecimento que pode ser construído no campo das Artes Visuais.

Há ainda que se ressaltar a importância de conhecermos melhor o que está próximo de nós, imbricado com a nossa história e que nos parece distante e até mesmo *abstrato*, como base para as possibilidades de intercâmbios, do diálogo entre *iguais* no lugar de sobreposições culturais. Ou seja, não dá para ser diferente para menos. É o que Canclini (2006) analisa, quando defende uma sintonização internacional como recurso de atualização tecnológica e estética, “mas também para nutrirmos a elaboração simbólica do multiculturalismo das migrações, nos intercâmbios e nos cruzamentos”, ressaltando a importância do “específico, seja na peculiaridade nacional ou étnica, nas interações pessoais em espaços domésticos ou na modesta

busca individual” (p.217). Em outras palavras, é imprescindível pensar o global, interagir e trocar, mas considerando e valorizando o local.

Outro aspecto fundamental é o de se pensar o público como *coletivo multicultural*, apostando num multiculturalismo além do que é proposto pela mídia e por grandes empresas internacionais, que limitam a sociedade civil à condição de mercado. Nesse sentido, o caminho passa, necessariamente, por

resgatar estas tarefas propriamente culturais de sua dissolução no mercado ou na política: repensar o real e o possível, distinguir entre a globalização e a modernização seletiva, reconstruir, a partir da sociedade civil e do Estado, um multiculturalismo democrático (p.226).

Em conexão estreita com o *multiculturalismo democrático* acenado por Canclini está o pensamento de Freire (2001), que amplia a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de nos reconhecermos como sujeitos históricos e com identidades próprias

Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. O que é possível, por exemplo, no Recife, hoje, necessariamente não é possível em Caruaru, e vice-versa. Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se não. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (p.171).

E daí vem outra questão básica: Como, atuando na formação de professores de arte, podemos caminhar no re-conhecimento do pensamento e das questões e produções artísticas contemporâneas e históricas do Brasil, latino-americana, africana e oriental?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legitimando a escola como um espaço democrático para o aprendizado é preciso refutar a associação de uma maior abertura à arte nos currículos apenas como uma consequência da valorização das experiências culturais dos alunos. O equívoco nessa relação de pensar a arte como um sinônimo de cultura tem suas raízes no ainda desconhecimento dessa como campo de conhecimento, com conteúdos cognitivos específicos, passíveis de serem selecionados, organizados e sistematizados – que não significa ‘organizar’ a arte. E isso vem avançando com a atuação de professores/as de arte com uma formação que lhes permite tecer procedimentos e conteúdos significativos para o ensino de arte, seja na escola ou nos espaços alternativos. Outras questões estão relacionadas à visão restritiva que pressupõe a arte como linguagem, traduzível em palavras, e priorizando o seu viés de comunicação - nem sempre o mais importante e potente –.

A expressão ensino de arte traz em sua própria estrutura semântica uma possível dicotomia, que se revela por um aparente ‘desencaixe’ entre as ‘partes’. Nos tempos contemporâneos, ensino ainda pode pressupor algo fechado que alguém transmite a alguém, que por sua vez incorpora o que recebeu e, assim, se forma pelo outro. Já a arte não pode ser concebida como algo fechado, que caiba em gavetas, ou passível de ser contido como conteúdo com início, meio e fim, o que tem a ver com o modelo e a tradição positivista que marcou fortemente a trajetória histórica da educação.

A concepção de ensino de Paulo Freire é um dos exemplos de se pensar a educação diferente. É uma proposição que não fragmenta ou engessa, contribuindo para a percepção de espaços fundamentais para a legitimação do Ensino de Arte no processo de educação, que envolve o conhecimento e o alargamento da consciência, da compreensão, construção e interpretação de mundo. Para Freire (1996, p.23), “ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo” e não tem qualquer validade se “o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou

de refazer o ensinado”. Na sua abordagem, o ensinar-aprender como uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” só faz sentido quando constrói e desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, ou seja, “deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (p.24).

Explicitada a compreensão de ensino-aprendizagem, os encaixes se evidenciam na possível e necessária imbricação entre ensino e arte, que por sua vez abarca sujeitos, pensamentos, procedimentos, histórias. Ou seja, Arte tem conteúdo e o seu ensino-aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (Efland, 2005). E esse campo não fica imune aos desafios que a globalização econômica catalisou para a discussão da educação de uma forma geral e discutida por Silva (1999, p.85) à luz das concepções de currículo e os seus desafios para driblar o que ele chama de diversidade cultural fabricada pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, uma diversidade de “caráter ambíguo”, que se presentifica colada em pré-conceitos e preceitos homogeneizadores com o “privilegio da cultura branca, masculina, européia e heterossexual” (p.88).

NOTAS

1 Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).

2 Artigo 26, parágrafo 2º.

3 A discussão sobre os conceitos do PCN, que segundo Ana Mae Barbosa, foram elaborados sob o domínio do “colonialismo espanhol” (BARBOSA, 2002, p.15) é extremamente importante, mas não será abordada diretamente por não ser o foco da pesquisa.

4 Jornal Folha de São Paulo - Caderno Sinapse – 26 de abril de 2005.

5 http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf. 10 - Acesso em 10 de julho de 2006.

6 Texto editado originalmente no ‘Financial Times’. Tradução de Clara Allain, publicado no suplemento Mais! do jornal Folha de São Paulo - 20 de julho de 2008, p.6.

7 “*Strange Fruit - Why Both Sides Are Wrong in the Race Debate*”, *Oneworld Publications*, ainda não editado no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Porque e como: Arte na Educação*. [online] Disponível na Internet via

www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf
Acesso em: 19 de março de 2006.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006/.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 173 -188).

FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Freire, Ana Maria A.(org). São Paulo: Unesp, 2001.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades*. Disponível em:

http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf (Acesso em 05/11/2006)

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

O ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucia Gouvêa Pimentel

Escola de Belas Artes da Universidade
Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG)

ENSINO DE ARTE E ARTE/EDUCAÇÃO

Nos últimos tempos, a escola vem assumindo papéis que antes eram da família, seja pela própria condição da vida mais dedicada ao trabalho por parte dos adultos, seja pelas modificações que aconteceram na composição familiar. Tarefas que antes eram exclusivas da família passaram a ser responsabilidade - em muitos casos exclusiva - da escola, tais como hábitos de higiene pessoal, de alimentação, e de boas maneiras, bem como a de ida a programas culturais. No entanto, nem sempre a escola está devidamente preparada para essa mudança.

Isso, por vezes, tem como consequência um desligamento da família enquanto educadora, deixando somente por parte da escola a tarefa - que deveria ser compartilhada - de educar. Assim, a tarefa da professora se intensifica, pois tem que investir mais em sua própria formação para que possa cumprir devidamente suas funções.

Cullen (1997) considera que cabe à escola formar competências, uma idéia que parece ser comum aos estudiosos espanhóis responsáveis pela mudança curricular em seu país. Nesse sentido, a demanda social será para que a escola providencie não somente a competência de conhecimentos e a competência tecnológica, mas também a competência ética. Isso porque, segundo ele, a educação está diretamente ligada à normatização, à ética e à política.

O ponto de vista ético, a visão científica, o crescimento pessoal, a participação cidadã - que são competências que a escola deve formar - são os resultados de complexos processos de construção social e

histórica que necessitam ser ensinados intencionalmente (p.93).

Competências são definidas, curricularmente, por este autor, como sendo as capacidades complexas, integradas em diversos graus, que a escola deve formar nos indivíduos, para que possam desempenhar-se como sujeitos responsáveis em diferentes situações e contextos da vida social e pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e desfrutar convenientemente, avaliando alternativas, elegendo as estratégias adequadas e comandando as decisões tomadas (p.93).

Entende-se que essa formação de competências não se dá isoladamente em cada disciplina escolar, mas sim no conjunto delas. Sendo Arte uma área de conhecimento, que constitui “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB9394/96, Art.26º, §2º), deve ser ensinada/aprendida devidamente de forma a contribuir na formação integral da aluna. E essa formação integral é um direito da aluna - e não uma benesse da escola - e precisa ser devidamente atendido.

Dois são os pontos de referência para o ensino de Arte na escola. O primeiro se refere ao fato de que a educação básica é o tempo de construção de conhecimentos e, principalmente, de elaboração de raciocínios pertinentes a cada área de conhecimento. Assim, a escola, nessa etapa, não se destina a formar matemáticas, geógrafas ou artistas etc., mas a trabalhar os modos de raciocínio matemático, geográfico ou artístico etc..

O outro ponto é que todas as educadoras deveriam ter desenvolvido esses raciocínios na educação básica em sua formação acadêmica, sendo a educação superior a instância para o aprofundamento de sua formação inicial na área que elege para sua atuação profissional. É importante salientar que Arte, enquanto área de conhecimento, tem vários campos de expressão e é preciso que

o investimento seja feito no campo com o qual a professora mais se identifica: artes visuais/audiovisuais, dança, música ou teatro. Remonta aos tempos da ditadura militar (1964-1985) o senso comum de que Arte é uma área de formação de professoras polivalentes. Sendo intencional esse posicionamento pelo regime militar, com a finalidade de minimizar o potencial de pensamento crítico e de expressão dos indivíduos, faz-se mister reconfigurar essa postura, direcionando-a para a valorização do conhecimento em arte como específico em cada um dos seus campos.

A professora de Arte é, primeiramente, uma pessoa imersa no universo artístico e cultural, mas isso não significa que deva ter uma formação superficial; ao contrário, deve ter uma sólida formação em um dos campos de expressão, para poder ensinar bem esse campo e participar ativamente da vida cultural, convivendo constantemente com os outros campos. Assim poderá entender a abrangência da arte e poderá compartilhar com seus pares os conhecimentos construídos. Atividades multi ou interdisciplinares são bem vindas, desde que preservem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio em Arte.

Não há disciplina escolar que se limite a si mesma, assim como não há disciplina escolar que seja somente apoio para outras. Ao proporcionar aprendizagem específica de um campo do conhecimento, abre-se espaço para o pensamento da inter-relação com outras disciplinas. É o conjunto formado pelos conhecimentos e pelos modos de raciocínio específicos de cada área nesse conjunto que vai propiciar a formação integral do sujeito.

Com relação à presença da arte na educação, há distinção entre ensino de Arte e arte/educação. Denomina-se *ensino de arte* a ação que tem como propósito precípuo o ensino/aprendizagem de competências em arte. O espaço curricular escolar é o privilegiado para esse ensino, mas há outros espaços em que projetos de ensino têm esse foco. Como já foi dito, para o ensino da disciplina Arte a professora deve ser especializada em uma das expressões artísticas: artes visuais/audiovisuais, dança, música ou teatro.

Arte/educação refere-se a ações em que o foco não é o ensino de arte, mas o uso de atividades artísticas como meio para consecução de outros objetivos, comumente de funções sociais comportamentais. É o caso da maioria dos trabalhos feitos em organizações não governamentais (ONGs), projetos comunitários etc.

O ensino de arte é uma tarefa extremamente complexa, porque lida com questões materiais, instrumentais e conceituais do que seja aprender e ensinar arte, do que seja a própria questão da área do conhecimento Arte e, inerentemente, com a questão emotiva, sensível e afetiva das alunas. Para dar conta dessa complexidade, é preciso que a professora tenha preparo inicial e também continue, ao longo da vida, buscando meios e referenciais para sua atuação.

Por isso, há necessidade de que tanto a professora de Arte quanto a arte/educadora tenham tempo de pensar e experimentar questões de arte e possam estar em conexão constante com a construção de conhecimento na área.

O ENSINO DE ARTE DESDE A EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA

Estudos orientados e encomendados pela UNESCO destacam a necessidade de se desenhar políticas para o enfrentamento dos desafios que a questão docente levanta como estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Ela abrange três dimensões, a saber:

ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente;

estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos professores e a garantir formação contínua e permanente em serviço;

estabelecimento de pautas da carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula.

Considerando que a formação da professora - como de todas as outras profissionais - se inicia na educação básica, é importante

que seu percurso escolar seja trilhado de forma a proporcionar-lhe experiências e vivências significativas em todas as disciplinas, inclusive Arte.

Conhecimento é uma construção e não uma aquisição. Supõe oportunidade de ter acesso à informação e supõe um movimento interno que torne significativa essa informação para que possam ser tomadas decisões não a partir do que está na moda ou do que outras pessoas fazem, mas com base nos próprios pensamentos e na autonomia de vontade. Os saberes são construídos a partir do conhecimento. Os saberes em arte pressupõem, portanto, um trabalho de informação e de conhecimento – a cargo do ensino de Arte - que faz parte do trabalho de educação em arte.

A educação em arte não pode ser feita isoladamente. Ela depende da ação educativa de todas as áreas de conhecimento em um conjunto harmonioso, que respeite as especificidades de cada área, mas que também tome como diretriz que potencialidades como criatividade e criticidade não são somente possíveis de emersão em Arte, mas em todas as áreas.

E mais: é preciso que as educadoras tenham como certeza de que todas as crianças e jovens possuem essas potencialidades e são capazes de lidar com elas em igualdade de condições - embora não necessariamente com as mesmas produções -, desde que tenham as mesmas oportunidades de educação. Quando essas potencialidades não são reconhecidas, fica patente que a carência não é das crianças e jovens, mas sim de um sistema educacional que não consegue tratar as diferenças como possibilidades de desafio, que, mais do que ser questão de culpa ou de sorte, é questão de investimento e de vontade política.

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha também uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunos quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos

individuais e coletivos.

Os estudos recentes na área da aprendizagem têm demonstrado que várias são as formas de aprender, sendo que a aprendizagem não é um fato individual, mas se realiza no coletivo, horizontal e verticalmente. Isso quer dizer que vários são os fatores que contribuem – ou não – para que uma criança ou jovem aprenda. E esses fatores são das mais variadas ordens. A escola é um espaço privilegiado instituído pela sociedade construir conhecimentos e para sistematizar determinadas aprendizagens, uma vez que as informações, hoje, estão bastante disseminadas.

Contemporaneamente, estudos já demonstram que os estágios de desenvolvimento da criança, antes taxados como espontâneos, padronizados e de responsabilidade individual, acontecem de forma integrada com as aprendizagens a que ela está submetida. Isso muda o foco da questão, passando-a da condição individual para a condição coletiva. E mais: só acontece a aprendizagem quando há criação de sentido, isto é, quando a informação for significativamente consistente para que ganhe significância para a criança.

Repetir ou treinar habilidades que nada significam para a aluna é uma ação que não promove aprendizagem. Da mesma forma, atividades lúdicas só “para passar o tempo até que algo importante possa ser aprendido” ou “para relaxar das outras aulas” não dizem respeito às aulas de Arte. O ensino de arte deve possibilitar a todas as alunas a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do contextualizar e do fazer arte.

É importante que a instituição escolar esteja preocupada com a formação integral das alunas. Arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, sócio-econômico, histórico, político etc.

ARTE E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA

A educação escolar é um processo de formação, tanto para professoras quanto para alunas. O processo ensinar / aprender pressupõe cumplicidade e colaboração, pois envolve movimentos externos – ambiência, herança cultural, por exemplo – e movimento interno do sujeito que ensina / aprende. Nele estão presentes valores éticos e julgamentos.

De maneira geral, todas as professoras trabalham, em sala de aula, com espacialidade corporal, com entonações tonais de voz, com elaboração de imagens etc. e, portanto, deveriam estar preparadas para lidar com esse conjunto em todas suas dimensões de forma adequada. Essa já é a primeira contribuição que o ensino/aprendizagem de arte dá para as professoras das diversas disciplinas. Saber se posicionar frente e entre as alunas, colocar adequadamente sua voz com modulação efetiva para cada ocasião, elaborar ou fazer escolha de imagens mais adequadas para cada conteúdo são competências docentes que estão presentes no dia-a-dia da professora.

Para alguém que pretende ser professora de Arte, o processo de formação inicial será específico no eixo acadêmico-científico e metodológico, havendo compartilhamento com alunas de outras áreas de conhecimento na formação pedagógica. Este assunto já foi tratado em outras publicações. Este texto trata da participação do ensino de arte na formação da professora de 1º ao 6º ano do ensino fundamental, onde não é necessária a presença de professora especialista em Arte por lei, embora isso seja desejável.

Quando a aluna ingressa na educação superior com uma boa bagagem de conhecimentos em arte construídos na educação básica, é necessário que aprofunde esses conhecimentos para que esteja capacitado a ensinar Arte. Nesse sentido, é preciso que os cursos de formação de educadores infantis e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental tenham em seu corpo docente professoras especialistas nas diversas áreas de expressão artística e carga horária suficiente para que ocorra esse aprofundamento.

No entanto, sabemos que na realidade, hoje, são minoria as alunas nessa condição. A maioria cursou, durante a educação básica, a Educação Artística superficialista e polivalente ou - pior ainda - teve essas aulas substituídas por conteúdos de outras disciplinas por falta de professoras especializadas em Arte.

Neste caso, seria necessário um maior tempo a ser dedicado à disciplina Arte nos cursos de formação de professoras de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, além de haverem docentes formados nas modalidades artísticas para lecionar. Caso contrário, reforça-se o círculo perverso: quem não aprendeu Arte na educação básica tem poucas chances de aprender na educação superior e vai dar aulas do que não sabe para alunas da educação básica, que vão chegar ao curso superior sem os conhecimentos necessários à sua formação integral.

Os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes e ampliar seus horizontes. Em arte, há necessidade de ampliar, nos educandos, o âmbito e a qualidade da experiência estética. Sendo a arte parte integrante da cultura, sua incorporação nas escolas é uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania multicultural, já que facilita o conhecimento e o desfrute das expressões artísticas de diferentes culturas, o que submerge as alunas no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pessoal.

A vivência de experiências estéticas significativas depende de intencionalidade responsável, já que a aprendizagem em arte constrói não só conhecimentos específicos na área, como também auxilia na construção da personalidade e de valores do próprio sujeito aprendiz. A arte deixa, então, de ser uma ferramenta educacional para ser um motivo de vida e de exercício de cidadania. Fruir, contextualizar e fazer arte fazem sentido não porque podem distrair as alunas ou deixá-las relaxadas, mas sim porque são vivências essenciais para a construção de conhecimento.

A escola faz parte do cotidiano do aluno e as experiências e vivências que ela propicia ajudam a compor o repertório desse

cotidiano. O desafio é saber como eleger o que vai ser selecionado para ser trabalhado e que possa detonar processos e percursos significativos na formação da aluna enquanto sujeito e enquanto parte do grupo.

Para tanto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professoras de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental tenham, em seu bojo, as bases de formação artística, a oportunidade de vivenciar a elaboração de obras de arte - ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo - e também a oportunidade de ir a exposições e eventos.

A educação em arte tem muito a contribuir com o incentivo a novas formas de pensar e de agir das professoras e das alunas.

Somos indivíduos culturais - e, portanto, políticos. A responsabilidade das escolhas feitas em relação à formação integral da aluna é grande, uma vez que elas refletem qual a concepção de mundo e de humanidade está presente. Assim sendo, as ações em sala de aula reverberam para muito além da escola, por muito mais tempo que o do percurso escolar.

É sobre essa responsabilidade que recai na formação de professoras que sejam aptas a colaborar na tarefa de transformar o conjunto de conhecimentos e experiências em algo apreendido e aprendido como valor; que sejam capazes de criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar desvios.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. Tereza M do. Metodologia de Pesquisa. In AMARAL, M.T.M.; OLIVEIRA, I.E.A.; MORAES, E.L.. *Metodologia de pesquisa e didática do ensino superior*. Curitiba: MEC/Seed, 2001. p. 01-87. UNIREDE.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. *Um Olhar apreciador não se ganha de presente*. [http:// www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html](http://www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html)

BARBOSA, Ana Amália T.. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração. In: FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, S. P.: Papyrus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (org) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BOUGHTON, Doug. Da teoria à prática: avaliação do aprendizado nas artes visuais. VIII Encontro: *A compreensão e o prazer da Arte*. SESC Vila Mariana, São Paulo, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org.) *Formação de professores, um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. In *Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Rio de Janeiro, v.5, n.17, p. 477-494, out/dez 1997.

CULLEN, Carlos A. *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

EFLAND, Arthur D. *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. Yale: Yale University, 2002.

OSTROWER, Fayga.. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1993. 187p.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

PIMENTEL, L. G.; CUNHA, E.J.L.; MOURA, J.A.. *Proposta Curricular - Arte*. Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2006. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>

O MORRO E O SONHO – MÚSICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Cecília Cavalieri França

Escola de Música da UFMG

O MORRO

Falas de sala de aula, curso de Licenciatura em Música, UFMG, 2009:

- O que as crianças do morro ouvem?
- Tiros.

Cenas de sala de aula, Escola Municipal, Rio de Janeiro, 2010:

Um professor experiente, carioca experimentado, passa uma semana agachado com seus alunos no salão de um lindo casarão cravado aos pés de uma favela, controlando o pânico e os gritos das 150 crianças - algumas, apavoradas, temendo pelos seus familiares.

O SONHO

Música: arte dos sons, linguagem das emoções, experiência estética que prescinde de palavras. *Formação:* processo (e produto) de dar forma, constituir, educar, instruir, aperfeiçoar, desenvolver. *Educador:* aquele que promove o desenvolvimento individual e social da criança; que instrui e aperfeiçoa suas faculdades humanas.

O MORRO E O SONHO

Representar a música neste painel é uma grande responsabilidade, tamanhos os desafios que cercam o casamento entre música e educação. Precisamos discutir a relação, entender por

que devemos nos ocupar em fazer e ensinar música, corrigir distorções históricas que acarretaram danos irreparáveis, dialogar, aprender mutuamente e traçar estratégias comuns para formação docente.

Possivelmente, metade dos participantes deste evento chegou aqui ouvindo música nos seus aparelhos de celular, MP3 ou similar. Por que ensinar música, uma prática social universal, unânime, tão antiga quanto o próprio homem, que canta, dança, assovia, bate palmas, marcha, celebra, diverte-se, acalma-se, anima-se, chora e ri ao longo de toda a sua vida? Se a música faz parte da rotina das pessoas, por que espremê-la numa grade curricular já tão concorrida? Bem, pelo mesmo motivo que valida a inclusão das demais disciplinas como química, física ou matemática. Disciplinas escolares são sistematizações de práticas humanas e representam diferentes maneira de nos relacionarmos com o mundo, de compreendê-lo e nele intervir. Valendo-se do senso comum ou do conhecimento tácito e intuitivo, cozinheiras praticam química quando testam o fermento dos bolos; motoristas praticam física quando desaceleram para dobrar a esquina; camelôs praticam matemática quando negociam com o freguês. Mas o propósito da educação formal é avançar além do senso comum através das várias janelas pelas quais o conhecimento se manifesta. Música é uma dessas janelas, uma área de conhecimento que avança muito além do que julga o senso comum.

Atividades rotineiras como ouvir música, decorar, cantar e dançar envolvem habilidades sensoriais, perceptivas, físicas, cognitivas e expressivas altamente refinadas. Com base nos avanços tecnológicos dos exames de neuroimagem, a Neurociência qualifica a música não como algo periférico, eventual ou decorativo, mas como uma atividade essencial da vida humana, fruto de uma longa adaptação evolutiva. Genes “musicais” podem ter sido selecionados no decorrer da evolução graças aos benefícios trazidos por essa prática na promoção do bem-estar, da reprodução e da sobrevivência da nossa espécie (Trehub, 2003). Pesquisadores acreditam que a música seja uma fonte primordial de prazer para o nosso cérebro. A ela são creditadas nossas primeiras memórias, registradas já na vida intra-

uterina, e também as últimas lembranças, aquelas que permanecem quando todas as outras já se dissiparam.

Hoje, computadores monitoram ao vivo e a cores o cérebro de músicos em funcionamento, revelando as regiões devotadas ao processamento musical. Sabe-se que diferentes centros neurais processam diferentes tipos de informações sonoras. A prática musical afeta tanto a morfologia quanto a fisiologia cerebral, tornando o cérebro do indivíduo praticante diferente dos daqueles que não o fazem (Pascual-Leone, 2003). Schlaug (2003) descobriu que a metade anterior do corpo caloso é significativamente maior em músicos, especialmente naqueles que começaram o treinamento musical antes dos sete anos de idade. Sabe-se também que quanto mais diversificada a prática musical, mais abrangentes e consistentes as conexões entre diferentes regiões corticais (Altenmuller, 2003). Há duas décadas, Gardner (1983) defendia o *status* da música como um tipo específico de inteligência, uma competência relativamente autônoma que se desenvolve espontaneamente na primeira infância. Mas se a predisposição à música é inata, o papel do ambiente é cultivá-la. Inúmeras habilidades se desenvolvem espontaneamente nos primeiros anos de vida. Mas a partir dos anos escolares, o ritmo desse desenvolvimento declina se não houver o devido estímulo do ambiente.

Correntes de filosofia e sociologia também endossam a prática musical na formação do indivíduo. Música é uma forma simbólica peculiar (Swanwick, 1994), com sua forma específica de articulação, reflexão e exposição de idéias e significados. Ela é um campo do conhecimento no qual a expressão é múltipla, o que permite à criança exercitar a criatividade, tomar decisões e exercer sua autonomia. Além dos ganhos musicais propriamente ditos, existem outros inegáveis no que tange à capacidade de abstração, percepção, imaginação, comunicação e socialização. Certamente, por meio da música inauguram-se novas possibilidades de expressão simbólica para o indivíduo, modos de dar forma à percepção subjetiva do mundo, de conhecer a si mesmo e construir outros mundos possíveis, imaginários.

A música se revela, ainda, como forte elemento de construção, manifestação e re-significação da identidade do indivíduo (Frith, 1996; MacDonald; Hargreaves; Miell, 2002). A partir da música que se ouve - ou se pratica – podem-se desfiar biografias e autobiografias, visitar memórias e resgatar, para muitos, impressões do próprio “eu”. Torres (2003), em sua tese de Doutorado, discorre a respeito da construção de (auto)biografias musicais de alunas de um Curso de Pedagogia e de como tais memórias são implicadas em sua prática pedagógica. Jovens assumem o gosto musical (e também a rejeição) quase como uma bandeira de time de futebol. Gostar de tal banda, tal cantor ou estilo fazem-no parte de uma tribo, onde só entram afins. O problema é que, muitas vezes, tais escolhas não ocorrem por opção, mas por falta de opção. O “gosto” é moldado pela indústria cultural, que cria e repete fórmulas banais que se tornam *hits* que grudam na memória, a qual, por sua vez, passa a rejeitar modelos que demandem uma escuta consciente e autônoma. Quando o leque de opções de escuta se abre, amplia-se o horizonte estilístico. As escolhas passam a ser qualificadas.

Se a atividade musical cotidiana, além de prazerosa, pode render tantos dividendos, o que dizer da prática mais sistemática e diversificada, que contemple a criação musical, a escuta variada, o entendimento dos diferentes processos de produção musical, das funções da música em diferentes contextos e espaços, a experiência de tocar um instrumento (ainda que feito de sucata), de ser parte de um grupo musical, de opinar, escolher, crescer dentro de um universo sonoro ilimitado? Ecoando Delors (2004), todo aluno merece a oportunidade de aprender a ser, conviver, conhecer, fazer, desenvolver habilidades e competências, dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas *em música*. Dentro do currículo, ela dialoga com todas as outras áreas do conhecimento, pois toda peça musical é um produto social, cultural, temporal, contém relações matemáticas, espaciais, acústicas, permitindo incursões pela história, geografia, religião e cultura.

Mas ensinar música na contemporaneidade, quando episódios

de “morto-vivo” deixaram de ser brincadeiras de criança e se tornaram sobressaltos de vidas reais, é uma experiência que desafia os limites pedagógicos, psicológicos e criativos do educador mais preparado. Que música, que formação e que educador esses tempos demandam?

A ESPADA E A LEI

Começamos pelo educador. A LDB 5692/1971 sugeria que o valente polivalente dominasse as várias linguagens artísticas a ponto de ensiná-las. A expressão “ensino de Arte” na Lei 9394/96 ainda guarda reminiscências da anterior, e pouco repercutiu na inclusão da música no ensino. Persistem a indefinição, a ambigüidade e possibilidade de diferentes interpretações (Penna, 2008b, p.127), p. Na prática, Arte é quase sinônimo de artes visuais. No ensino médio, a situação é ainda mais crítica, pois Arte figura de forma inespecífica como disciplina “potencial” da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Brasil, 1999). Um dos reflexos de determinações tão genéricas e descomprometidas pode ser percebido nas provas do ENEM, que tocam apenas tangencialmente a nossa disciplina e propagam impressões equivocadas sobre o conhecimento da área, limitadas ao reconhecimento da função e do valor da arte em sua diversidade cultural. As duas questões das provas do ENEM que foram anuladas em 2009 ignoram as dimensões perceptivas, práticas e criativas da música e superestimam aspectos conceituais; uma delas é calcada no senso comum e, a outra, consiste de um imbróglio matemático em tornos de compassos e divisão rítmica que não tem nada de musical!

Mas há esperança! Graças ao trabalho do Grupo de Articulação Parlamentar “Quero educação musical na escola”, que reuniu milhares de artistas e educadores de todo país, foi homologada em agosto de 2008 a Lei 11.769, que tornou a música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (Art. 26, § 6º), determinação que deve ser cumprida até o ano de 2012 (Art. 3º). Embora a aprovação da lei tenha sido uma vitória, a música ainda permanece como conteúdo,

não como disciplina, e “subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes” (Penna, 2008b, p.133). A decisão sobre a modalidade artística continua sendo delegada às escolas. Por vezes, as áreas concorrem entre si; em outras, a opção por uma ou outra é balizada pela oportunidade ou disponibilidade de tal profissional, e nem sempre substanciada no projeto pedagógico das escolas.

Mais lenha para a fogueira: o parágrafo único do Art. 62, que dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, foi vetado. O veto, além das implicações práticas, revela a celeuma de equívocos que cercam as concepções sobre música e educação. A LDB em vigor recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental estejam a cargo de unidocentes, indivíduos que, durante toda a infância e adolescência, percorreram sistematicamente os caminhos da matemática, das ciências, da geografia, da literatura, mas não os da música. Esta esteve presente, sim, nas festinhas, celebrações, homenagens e horas cívicas. Como adorno, não como área do conhecimento. Como coadjuvante no processo de alfabetização, não como protagonista. Como meio de controle, não de reflexão. Como atividade de repetição mecânica, cantada, não de criação e crítica – o que de melhor ela poderia oferecer a uma personalidade em desenvolvimento? Que oportunidade os membros daquela geração (e que hoje atuam no ensino fundamental) tiveram de experimentar a música como forma de conhecimento, como sistema simbólico, como processo e produto criativo único em sua natureza não conceitual? Se a música está oficialmente ausente dos currículos há duas décadas, quem irá, agora, ensiná-la? Músicos sem formação pedagógica ou pedagogos sem formação musical? Pela justificativa do relator do veto, tanto faz: ambas as alternativas são aceitáveis. Vejamos as razões apresentadas por sua Excelência:

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais

atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Obrigada pela resposta, Excelência: músicos sem formação pedagógica, sejam eles autodidatas ou formados nos bacharelados em instrumento (mesmo que a LDB 9.394 determine a obrigatoriedade do diploma de Licenciatura). E mais:

“Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Copiado, Excelência, pedagogos sem formação musical também são elegíveis. Então, como ficamos: banalizamos a música ou banalizamos o processo educacional? As justificativas do senhor relator são uma falácia, um atestado de desconhecimento, desconsideração e desrespeito com a nossa área, com a música, com a educação, com os profissionais envolvidos e com as crianças. O estabelecimento de “formação específica para a transferência de um conteúdo”, tem precedentes, sim, senhor: o ensino médio demanda especialistas formados nas modalidades artísticas específicas (Brasil, 2006b). Unidocentes e especialistas em educação musical (licenciados em música) têm atuado em segmentos distintos: os primeiros, na educação

infantil e ensino fundamental I, e os últimos, no ensino fundamental II e médio. Se os unidocentes não tiveram a oportunidade de desenvolver competências para ensinar música, que os licenciados em música sejam convocados – pelo menos, por enquanto! Mas seria necessário um exército deles, e nem temos um destacamento! Mesmo que se multiplicassem as vagas dos cursos de Licenciatura em Música ainda haveria um *déficit* enorme. Tal argumento – este, sim, procedente – não foi mencionado pelo relator do tal veto.

Determinações legais podem resultar inócuas se não forem ouvidas as recomendações dos estudiosos, se não considerarem o micro universo das escolas e se não forem tomadas medidas que criem condições para sua efetivação. A Lei não será consolidada sem diálogo, sem flexibilidade, sem concessões. Tampouco, sem investimento em recursos humanos e materiais, como alerta Sobreira (2008). Regulamentações deverão ser feitas localmente, nos conselhos estaduais e municipais. Cada sistema educacional decidirá de que forma administrar as questões colocadas na lei: fundamentos, objetivos, conteúdos, carga horária, qualificação profissional. Será necessário negociar o disputadíssimo espaço da grade para fazer caber mais uma atividade. Talvez, seja premente enfrentar a ampliação da jornada escolar, já prevista na LDB. Será necessário realizar um diagnóstico prévio que inclua levantamento das atividades já realizadas em escolas públicas e privadas, da vocação de cada localidade, da previsão do número de egressos dos cursos de Licenciatura nos próximos anos. O caminho é instalar fóruns de discussão permanentes nos âmbitos político, educacional e social, construir políticas que promovam a formação dos profissionais e sua garantam sua efetivação via concursos. Não vamos nos contentar com uma caricatura de educação musical. É permitido a alguém que mal distingue os pontos cardeais ensinar geografia? Ou matemática, àquele cujo conhecimento não avance além operações básicas? Por outro lado, de que valeria um exímio violinista numa sala com 30 crianças dispostas a usar o arco do violino como espada?

FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÚSICO

Quais são as perspectivas? Dentro de dez a quinze anos uma geração terá sido educada musicalmente na escola, o que projeta um cenário totalmente diferente do atual: generalistas com antecedentes musicais. Em curto prazo, podemos traçar estratégias de transição. Por exemplo: inicialmente, o especialista dá aula e o generalista observa; num segundo momento, o especialista treina o time de generalistas de uma escola e estes passam a conduzir algumas atividades e dar continuidade a uma unidade de ensino; finalmente, o especialista supervisiona e o generalista assume as aulas. De toda forma, o maior impacto da obrigatoriedade do ensino de música se dará sobre os cursos de Pedagogia, aos quais caberá oferecer uma formação musical inicial, a princípio, e eventualmente, a formação pedagógico-musical que capacite os educadores do Ensino Fundamental I (nos segmentos subseqüentes, é indispensável a participação do licenciado em música).

O tema tem sido amplamente discutido na literatura da área de educação musical. Werle e Bellochio (2009) realizaram um mapeamento dos trabalhos a respeito da música na educação básica nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Dos trabalhos encontrados, 70% têm como tema a formação inicial ou continuada dos unidocentes (p.34). Outros enfocam a formação continuada, cursos para professores em serviço e a repercussão destes na atuação dos docentes. Dois pontos são recorrentes nos trabalhos: a necessidade de parcerias entre professores especialistas e não especialistas e a necessidade de se promover a formação musical e pedagógico-musical dos professores já atuantes (p.33). Poucos cursos do país contemplam a formação musical em suas grades curriculares. Figueiredo (2004, p.58) investigou a presença da música em 19 cursos de Pedagogia e constatou que a maioria deles oferece apenas uma disciplina de artes com carga horária média de 60 horas, conservando a ideia da polivalência. Na maioria dos cursos, a música não aparece sequer entre as optativas. Por outro lado, desde 1984 o curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (RS) inclui em sua grade curricular 90 horas/aula em disciplinas obrigatórias de música.

Outras frentes de trabalho incluem programas de formação complementar, formação continuada, atualização e reciclagem. A articulação entre formação e a atuação é essencial (Sobreira, 2008; Penna, 2008a) para suprir necessidades específicas e promover o debate sobre os desafios da prática. Diversos programas de educação continuada acontecem no âmbito das universidades. Na UFMG, o Projeto Maria Fumaça, coordenado por mim, em 2006 incluiu um curso de extensão de 60 horas para educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e cursos de curta duração em diversos contextos (França, 2006). Souza, Hentschke e Wolffenbuttel (2004) também relatam experiências de um Curso de Formação Continuada em Música em Porto Alegre no ano de 2003, com 120 horas de duração. Queiroz e Marinho (2007, p.73-74) realizaram um curso na Universidade Federal da Paraíba com oficinas temáticas envolvendo aspectos conceituais, práticos, teóricos, criativos e performáticos, com o objetivo de apoiar o trabalho dos unidocentes. Figueiredo (2004b) relata resultados positivos de cursos para educadores sem educação musical prévia que, por meio de atividades simples, puderam compreender “vários aspectos musicais”. Beineke (2004, p.39) apresenta a proposta do NEM (Núcleo de Educação Musical) da UDESC, que promove a inserção da música em escolas, produção de material didático, formação continuada de professores em serviço, e políticas de absorção dos licenciados.

Embora a licenciatura em música prepare profissionais para a educação básica, a maioria dos egressos tem atuado em escolas especializadas, seja por motivações financeiras ou pela falta de concursos para a habilitação específica. Precisamos trabalhar no sentido da construção de uma identidade na qual o educador musical se reconheça. Concordo com Penna (2008b, p.145; 155): a educação musical precisa “reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*” e comprometer-se com ele para que seu valor na educação de todos possa ser reconhecida e valorizada. Precisamos negociar, também, para que os editais

dos concursos para professores contemplem as várias modalidades artísticas. Grossi (2007, p.43) observa que as provas dos concursos têm uma perspectiva generalista e não contemplam conhecimentos próprios das licenciaturas. Qual o sentido, então, das habilitações específicas? Neste momento, músicos e pedagogos precisam cooperar, aprender juntos, pensar estratégias e empreender ações conjuntas. Como aponta Figueiredo (2004, p.60), “especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas”. Autores defendem a aproximação entre os Cursos de Licenciatura em Música e os de Pedagogia (Bellochio, 2002; Bellochio et al, 2006). Temos muito a aprender com “professores não especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças” (Werle; Bellochio, 2009, p.30).

Por outro lado, além do repertório de saberes pedagógicos, educacionais, disciplinares e práticos, que Tardiff (2002, p.49) chama de “cultura docente em ação”, o valente unidocente deverá desenvolver competências em música. Isso significa, como em Fleury e Fleury (2000), “saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades” musicais. A formação pedagógico-musical também é apoiada por fundamentos filosóficos, estéticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos e metodológicos específicos. A própria gestão da aula de música é diferente das demais disciplinas, pois os conteúdos são concretizados “através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se” (Russell, 2005, p.77). Que saberes e habilidades definem competência em educação musical?

MULTIPLICIDADE DE SABERES, MULTIPLICIDADE DE CENÁRIOS

O território musical é muito vasto. Há inúmeras maneiras de se envolver efetivamente com a música: da banda de rock à orquestra sinfônica, dos brinquedos cantados à improvisação de jazz, da percussão com galões de água ao canto coral, o cardápio é variadíssimo. Multiplique-o pela pluralidade de contextos e cenários e

possíveis e ... ficamos perdidos. A legislação ajuda pouco, ou talvez, comprometa-se pouco. Os PCNs são genéricos; as LDBs, lacônicas. Mas sugerem que os conteúdos sejam específicos aos contextos; os repertórios e modalidades, afeitos às diversidades regionais.

Se existe um corpo de saberes e competências em música, cabe a nós, especialistas da área, explicitá-los. Apenas para localizar o leitor não-músico, segue uma listagem de conteúdos, um esboço plausível, mas não exaustivo, de conteúdos musicais. Dos elementos da duração do som: pulso, ritmo, acento, duração relativa de curto e longo, andamento (rápido/lento), acelerando e desacelerando, regularidade e irregularidade, compasso, figuras rítmicas, divisão rítmica, padrões rítmicos. Das alturas: grave e agudo, subida e descida, melodia, escala, intervalo, acorde, modo, funções harmônicas básicas. Da intensidade do som: fraco, forte, crescendo, decrescendo, poluição sonora, ecologia sonora e acústica. Silêncio! Os timbres: corporais, vocais, do cotidiano e da natureza, instrumentais, alternativos, construção de instrumentos, grupos instrumentais. Textura: muito, pouco, solo, vários. Estrutura: começo, meio e fim, igual e diferente, repetição e contraste, surpresa e monotonia, variação, frases, seções, introdução, desenvolvimento, *coda*, acompanhamento, pedal, *ostinato*, cânone. Estilo e significado: caráter expressivo, cultura, contexto, gêneros, grupos sociais, tradições populares, músicas do mundo, compositores e obras, história da música, mídia, crítica, denúncia. Notação musical: espontânea, gráfica, alternativa, convencional; notas musicais, ordenações, pentagrama, claves, sinais gráficos. Tecnologia: softwares de notação musical, gravação, edição; produção, mercado e profissão. Todos esses conteúdos ocorrem em música de maneira integrada, simultânea, e não linear. Toda obra e experiência musical mobiliza inúmeros elementos ao mesmo tempo. Gostaria de convidá-los a experimentar um mundo de sonoridades, sensações e saberes através de uma canção: *O morro e o sonho* (disponível em www.ceciliacavalierifranca.com.br). Que elementos musicais podem ser apreendidos? O mais lhe chama a atenção? Como são as vozes e como elas se alternam? Quais instrumentos tocam na introdução? Quais as diferenças entre as duas partes ou estrofes? Como é o

caráter e como ele lhe afeta? Que significados a letra sugere? Quer ouvir de novo? Por quê?

A partir da participação ativa por meio da criação, performance e apreciação musicais, o aluno não apenas trava contato com os conteúdos, mas os elabora, re-elabora e sistematiza. Conteúdos e habilidades vão se somando paulatina e cumulativamente por meio de inúmeras modalidades: exploração sonora, criação, arranjo, realização de jogos e brinquedos cantados, parlendas, sonorizações de histórias, performance vocal e instrumental em conjuntos de percussão, improvisação, escuta de diferentes estilos, reflexão, análise, escrita, etc. Vão-se construindo competências básicas (como identificar, localizar, discriminar, representar), operacionais (estabelecer relações, classificar, ordenar, compor, interpretar, justificar) e globais (emitir juízo, analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar, generalizar). A complexidade e a quantidade de competências crescem obviamente ao longo da educação básica (mas, também, antes e depois dela). Na educação infantil, estas convergem no sentido da expansão do “conhecimento de mundo da criança, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual ele está inserido, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical” (Correa; Bellochio, 2008, p.59). No ensino fundamental é necessário dominar conteúdos musicais específicos e começar a sistematizá-los conceitualmente. Em direção ao ensino médio, conteúdos e competências contemplam a compreensão crítica do lugar que a música ocupa nas culturas e à expressão criativa em sociedade. Outros tópicos incluem saúde vocal, cultura midiática, expressão corporal, ecologia sonora, tecnologia aplicada à música e outros.

Idealmente, penso em uma relação entre docente, ensino e competências constituída como na Figura 1.

Enxergo esse diagrama em movimento, com trânsitos de cooperação, reciprocidade, cumulatividade e flexibilidade, nas mãos de educadores, reflexivos, comprometidos, idealistas, abertos a sempre se renovar.

UNICIDADE DOS SERES, UNICIDADE DOS CENÁRIOS

Não há fôrmas nem fórmulas. Existem preceitos, fundamentos, estratégias, mas não receitas. Currículos são desenhados à distância, mas a educação se faz na proximidade de pessoas lidando com pessoinhas: na unicidade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Que estrutura psíquica e emocional precisa ter um educador vendo o sonho apreendido dos livros sendo assaltado pelas dificuldades diárias! Ele é testado todo o tempo nos seus limites: o calor das salas, o barulho das salas vizinhas, a precariedade do CD *player*, o comportamento inadequado de alguns alunos, as necessidades especiais de outros. Para esse professor, teorias educacionais críticas e reflexivas esvaem-se em poeira retórica. Onde a condição primeira é ficar vivo, a formação primeira deve ser a humana (e como as artes são eficientes nessa tarefa!). A maior competência em jogo talvez seja a sócio-afetiva: saber olhar nos olhos, sentar ao lado, tocar os cabelos (e, ocasionalmente, os piolhos), exercitar o acolhimento, a paciência e o amor. Saber adaptar-se, enxergar oportunidades, reconhecer o sonho mesmo através da rudez do cenário. E dançar conforme a música.

REFERÊNCIAS

ALTENMULLER, E. How many music centers are in the brain? In I. PERETZ e R. ZATORRE (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 396-409, 2003.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, v.10, p.35-41, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p.41-48, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia R. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006, p.786-789. 1 CD-ROM.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19.ago.2008. Seção 1, p. 1-2.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e

formação de competências. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANÇA, Cecília C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, v.15, p.67-79, 2006.

FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of cultural studies*. London: Sage, 1996, p.108-117.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1983.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, v. 16, p.39-47, 2007.

MACDONALD, R., HARGREAVES, D. e MIELL, D. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.1-20.

PASCUAL-LEONE, A. The brain that makes music and is changed by it. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 396-409, 2003.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, n.19, p.57-64, 2008a.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008b.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n.17, p.69-76, 2007.

RUSSELL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de*

música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Revista da ABEM, v.12, p.73-88, 2005.

SCHLAUG, G. (2003). The brain of musicians. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.366-381). New York: Oxford University Press.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, n.20, p.45-52, 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBUTTEL, Cristina R. Música para professores. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SWANWICK, Keith. Musical knowledge: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Peirópolis: Vozes:2002.

TORRES, M. Cecilia A.R. Identidades musicais de alunas de pedagogia : música, memória e mídia. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003.

TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy: an update. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.3-20). New York: Oxford University Press, p.3-20, 2003.

WERLE, Kelly e BELLOCHIO, Cláudia R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da Abem, v.22, p.29-39, 2009.

OS SABERES ESCOLARES, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

Arão Paranaguá de Santana

Universidade Federal do Maranhão

Houve um tempo em que as crianças eram criadas junto aos adultos e com eles aprendiam o que era possível, das brincadeiras às tarefas, do conhecimento de mundo ao ofício, restando à escola, quando existia, as funções formativas que diziam respeito ao ler, escrever e contar. Entretanto, na era moderna, a família delegou para a escola o seu papel, sendo que esta não soube absorver o sentido pleno que envolve a temática da educação, limitando-se, e mal, a instruir.

Mesmo num momento em que a educação básica atingiu o seu apogeu, perfilou sua identidade e conseguiu um patamar de qualidade razoável – em meados do séc. XX, quando foi iniciado um processo de expansão quantitativa que se estende até o presente –, a escola foi perdendo paulatinamente a autonomia e importância que a caracterizam enquanto instituição pública e laica, passando a treinar peritos disciplinados, quando muito, ao invés de “formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento” (GARCÍA CANCLINE, 2008, pág. 23).

O cenário elaborado acima configura uma linha do tempo bastante limitada, embora seja possível, através dela, desvelar uma imagem constituída como padrão emoldurado durante um longo período, onde foram edificados, progressivamente, os pilares da escola contemporânea. A utilização das artes como instrumento educativo alude a este tempo vetusto, embora sua versão escolarizada tenha se dado num momento mais recente, engendrada em muitos fatores, como o reconhecimento crescente de sua importância na aprendizagem e os movimentos de educadores que contribuíram para sua inserção na escola básica.

No Brasil, antes mesmo de garantir sua presença no currículo oficial, o que se deu com a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º. e 2º. graus (lei 5.692/71), foram cristalizadas experiências significativas nessa área de conhecimento, a exemplo das *escolinhas de arte* de Augusto Rodrigues, das *escolas parque* de Anísio Teixeira (Salvador) e Darcy Ribeiro (Brasília), das *escolas vocacionais* paulistas e das *escolas de aplicação* ligadas aos cursos de formação de professores de algumas universidades públicas, projetos esses que foram adulterados por ingerência da ditadura militar.

Contudo, faz-se mister esclarecer que o presente texto não pretende analisar o tema da deterioração da escola e da família, nem tratar das políticas públicas ineficazes que legaram para a educação da atualidade os seus problemas atávicos mais complexos – matéria essa que interessa muito mais aos pedagogos e cientistas sociais –, postulando, isto sim, a idéia de uma escola plenamente renovada e com docentes capacitados para a tarefa educativa em artes, o que implica na reconfiguração do modelo de preparação de professores para o ensino das suas múltiplas possibilidades educativas.

Sabe-se que a era digital exige dos sujeitos conhecimentos e habilidades em diferentes linguagens e tecnologias, mas sobretudo discernimento quanto a um pensamento crítico que permita ultrapassar a mera conectividade, o simples acúmulo de informações, seja numa navegação *web* ou nos assuntos da vida cotidiana. Isso implica numa responsabilidade imensa que hoje é atribuída aos professores, sobressaindo-se, assim, a necessidade de um debate sério em torno de suas formações, posto que, da preparação à profissionalização, e desta à formação continuada, o que importa para um exercício consciente do magistério são conhecimentos e experiências que possam apresentar-se enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo que se tem.

Segundo Paulo Freire, há um naipe especial de saberes que são imprescindíveis à prática educativa, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, pág. 47). Para ele, ensinar

exige a adoção de valores éticos e estéticos, respeito aos saberes dos outros, rejeição a discriminação, solidariedade com as questões humanitárias e comprometimento com o que se faz; por outro lado, é necessária ao educador a atitude reflexiva e crítica acerca da prática. A essas exigências advêm outras, igualmente necessárias, como o risco pessoal em busca da própria identidade cultural enquanto educador, o desejo de autonomia, o bom senso, a humildade, o querer bem a seus alunos, dentre outras competências que, se enunciadas à exaustão, tornaria essa listagem ainda mais ampla e complexa.

O mote argumentativo que introduz o presente trabalho reporta-se, portanto, aos desafios postulados para a educação escolarizada, partindo do princípio de que o nível de desempenho dos professores na sala de aula colabora significativamente para a aprendizagem qualitativa e, para tanto, a preparação para a docência torna-se um fator determinante.

Então, ensejando uma reflexão acurada sobre a temática da formação de professores, o presente artigo aborda a temática do ensinar e aprender a linguagem cênica como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas (universidades, escolas profissionalizantes, centros culturais, museus etc.), vislumbrando identificar as constatações da pesquisa especializada e analisar os apontamentos recorrentes nas investigações atinentes à pedagogia do teatro.

Observe-se que o termo *pedagogia do teatro* – cunhado por Brecht – tem uso corrente na bibliografia internacional e o grupo de pesquisa que responde por essa área na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) denomina-se *GT Pedagogia do Teatro e Ensino do Teatro*. No âmbito deste trabalho, seu sentido reporta-se ao campo de estudos teóricos e metodológicos fundamentados nas ciências humanas que é pertinente às sistematizações de propostas e processos criativos, práticas estéticas e educativas, recepção, mediação e outros fenômenos abordados pela teoria do teatro.

ARTE E CONHECIMENTO: CONFLUÊNCIAS NO COTIDIANO E NA ESCOLA

Dando continuidade à discussão de um assunto que contempla dimensões diversificadas da problemática escolar, esta seção propõe-se a situar os dilemas e perplexidades que se apresentam para o campo da arte, através de metáforas e indagações conceituais, visando compreender suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Com esse quadro, talvez, possam ser identificadas as reivindicações reais do currículo de artes – teatro, dança, música e artes visuais –, articulando uma aproximação entre os saberes da escola e a dinâmica da vida social.

Então, com o fito de desenvolver uma argumentação filosófica sobre a educação estética, propõe-se o seguinte problema: numa época como a atual, de tantas indagações e perplexidades “de tecnologia avançada, iluminismo científico e iluminação estética” (NUNES, 1976, pág. 3), torna-se essencial identificar o projeto contido no ensino das artes, para então verificar como ele pode ter êxito e adquirir relevância social. Vale perguntar: com quais instrumentos, ferramentas e procedimentos torna-se possível fazer a prospecção dessa questão fundante, tendo em vista o seu equacionamento?

Visando desafiar as perplexidades que permeiam o problema elaborado no parágrafo anterior, ou melhor, para a escolha dos referenciais, instrumentos e ferramentas necessários para análise da realidade, reivindica-se uma imersão pessoal na maneira de contemplar as coisas, pois, de um jeito ou de outro, a apreciação particularizada desvela impressões e procedimentos críticos disponíveis para que se enxergue ao redor, olhar o que acontece à frente e perceber o que se esconde onde os olhos não enxergam. Mas, ainda assim, vale ampliar o leque de indagações: quais são os artifícios utilizados para a compreensão dos fenômenos culturais?

Constatando que o questionamento leva ao assombro, ou estranhamento, e daí à reflexão, esses equacionamentos em torno do conceito de arte tornam-se necessários para um entendimento

crítico acerca dos saberes, práticas sociais e demais relações que se estabelecem em torno do ensinar e do aprender no espaço da escola.

São essas as questões simples e diretas que exigem um pensar aprimorado pelos professores de arte e que, por isso mesmo, implicam em ações concretas por parte dos formadores de professores, das instituições educativas e das políticas públicas vinculadas ao setor cultural; elas exigem adoção de princípios, seleção de conteúdos e experimentação de métodos de ensino consubstanciados na realidade, vislumbrando o enfrentamento dos seus desafios mais instigantes, mesmo que não seja possível exauri-los na plenitude.

Outra indagação essencial diz respeito à relação entre a vida e a arte, pois esta não se restringe apenas à dimensão do formativo e do disciplinar – condição que explica as razões da sua inserção no currículo escolar como direito básico da cidadania, o que foi conquistado com suor e luta dos arte-educadores e de todo um movimento social organizado em torno dessa idéia. Fincando trincheiras contra o deslocamento entre vida, arte e escola, os educadores entenderam que teriam muito a aprender com os artistas, suas idéias e práticas, seus procedimentos e formas de relacionamento com a obra e o público, seu conhecimento estético e tecnológico (LOPONTE, 2009).

Na busca de situar os territórios e fronteiras que envolvem essa abordagem existencial do problema, verifica-se que há uma linha tênue através da qual são separadas as questões da cultura, linha essa que delimita uma manifestação em relação à outra, donde se imagina que certos fenômenos têm natureza artística, ao passo que outros não. Utilizando os múltiplos procedimentos da leitura visual, pode-se comparar, por exemplo, um balão que leva os assistentes da exposição “Velofluxo” para um passeio simulado no céu da lagoa Rodrigo de Freitas (<http://suzanaqueiroga.blogspot.com/2009/05/voovelofluxo-lagoa.html>) à arte do balonismo que tanto encanta a quem nela flutua, sente ou simplesmente vê. Em quaisquer formas de leitura - a obra artística em confronto com o objeto denominado balão, termo que, por sinal, designa essas duas formas de bólides flutuantes - são

utilizados códigos de conduta pessoal que margeiam os campos estético e lúdico, sobressaindo-se um olhar no qual prevalece a brincadeira, o colorido, a imaginação...

Afinal, o que se considera arte? Qual a dimensão desse conceito junto ao senso comum, entre estudiosos e especialmente entre os professores que lidam com a sua linguagem? Como entender as motivações que aproximam da vida a arte? Se ela faz parte do dia-a-dia e integra o imaginário das pessoas, convivendo nas suas casas e jardins, a máxima de Jean Dubuffet (1996) elucida o delineamento de uma dessas motivações capitais – a arte detesta ser reconhecida e saudada por seu nome. A esse respeito, a postulação de Bronowski (1983, pág. 45) é ainda mais enfática: “não se conhece nenhuma cultura, por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões, que não pratique e cultue as formas da arte”.

Não há uma resposta unívoca acerca do que é arte. Sua conceituação varia conforme o tempo, o espaço e os povos. Sua apreciação depende da leitura particular dos indivíduos, podendo ser considerada jogo, diversão, luxo, inutilidade ou manifestação do espírito – neste caso, uma possibilidade de possibilidade de expressão ou modo de interação com o sublime. Na contemporaneidade, a arte instaura-se como linguagem e possibilidade de produzir conteúdos, cabendo aos professores ensinar a *ler* e *escrever* esse novo discurso cultural.

Com essa base argumentativa, reconhecendo a arte como uma forma de conhecimento integrado à vida, mas que ao mesmo tempo a modifica e reconstrói, talvez possam ser sistematizados, de uma maneira bastante visível, os saberes necessários para a docência nessa área, criando possibilidades para a atuação dos professores em projetos de natureza verdadeiramente estética, condição que, nas suas acepções crítica, reflexiva e propositiva, apresenta-se como essencial ao ensinar e aprender arte.

O TEATRO NA ESCOLA BÁSICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como foi visto na seção anterior, percebe-se que há conexões e ressonâncias entre os conceitos pertinentes ao senso comum e ao saber especializado no que diz respeito à arte, fazendo com que os conhecimentos implicados na missão escolar forneçam aos sujeitos – oriundos de culturas diversas e com experiências e formações em diferentes lógicas – a capacidade de mobilizar possibilidades de *leitura* de um filme, programa de TV, música ou peça teatral.

Em outras palavras, o invés somente de falar sobre arte, caberia à escola cumprir as atribuições amplas que lhe são delegadas quanto ao aprendizado das múltiplas linguagens que possibilitam a comunicação e expressão artística, através da *prática*, da *apreciação* e da *crítica*, não sendo necessário, como fazia a educação tradicional, reduzir a ênfase da matéria à transmissão e recepção passiva de conceitos, fórmulas, definições, estilos, escolas ou correntes históricas. A esse respeito é interessante reportar-se à expectativa dos jovens que ingressam nos cursos de arte, ávidos por penetrar em universos desconhecidos e experiências inovadoras atinentes ao contemporâneo, mas que geralmente deparam-se, logo nas primeiras aulas, com estudos teóricos sobre as artes antigas que a rigor lhe darão os *pré-requisitos* que irão sedimentar, propedeuticamente, as bases do conhecimento que virá a seguir, em regime de conta-gotas.

Considerando que a questão investigativa do presente trabalho propõe-se a refletir sobre inquietantes perplexidades instauradas no âmbito da educação escolar, torna-se necessário delinear a pedagogia do teatro enquanto campo de estudo, pesquisa, trabalho e criação (SANTANA, 2009). Destarte, há de ser decifrado o enigma essencial – *por que, para quem, o que e como* ensinar teatro na educação básica –, o que em si não é uma tarefa excessivamente complexa, pois sua importância reside na possibilidade de compreender a realidade em cada obra, mobilizar o espírito, sensibilizar o corpo e provocar transformações efetivas.

Essa delimitação transcende a educação formal, posto que o uso instrumental das artes a serviço das outras atividades disseminou-se em várias áreas do conhecimento, bem como em setores e segmentos sociais diversificados, sendo notada que a presença do teatro na escola co-existe com práticas de âmbito não-formal voltadas para animação, iniciação na linguagem ou formação especializada, seja em centros culturais, museus, agências profissionais, organizações não-governamentais, grupos teatrais etc.

Entretanto, na perspectiva da educação formal, o teatro é uma disciplina que conta com propósitos, métodos, conteúdos e formas avaliativas, tal como as demais matérias que integram o currículo, tendo na escola o mesmo grau de importância e valor, conforme exigência da lei 9.394/96. Os delineamentos críticos, analíticos e metodológicos amalgamados na perspectiva da história propiciaram a emergência de indagações, modelos, paradigmas e teorias dessa área de conhecimento, tornando evidentes as marcas deixadas por mulheres e homens nas suas tentativas de construir respostas e soluções para os problemas que os afligem. Vários autores estudam as questões epistemológicas sobre arte e educação, sendo considerados neste artigo os estudos de KOUDELA (1984), MARTINS (1995) e PENNA (1999). Objetivando a compreensão das questões pertinentes ao ensino do teatro, torna-se necessário, portanto, verificar as razões que deram origem a um projeto social que ainda hoje integra um processo de construção contínua, embora tenha sido iniciado há cerca de uma centena de anos.

Na visão tradicional o teatro tinha como meta a preparação do espetáculo mesmo quando tinha fins educacionais, ao passo que, com as repercussões do ideário da *escola nova*, centrou-se no desenvolvimento natural da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas com vistas a libertar sua criatividade. Observe-se que isso trouxe “conseqüências profundas para a área do teatro-educação, não apenas durante a década de vinte, mas durante as três décadas que a sucederam” (KOUDELA, 1984, pág. 20). Ademais, o *movimento de educação pela arte* que nasceu na Inglaterra inspirado

nas idéias de Herbert Read, em meados do séc. XX, estendeu-se rapidamente nas nações ocidentais com o propósito de resgatar o direito à livre expressão.

Contudo, essas transformações não se efetivaram apenas no campo educacional, uma vez que por volta daquele período histórico foram estabelecidas rupturas marcantes entre a tradição e o novo, conforme pode-se verificar na análise do panorama estético das artes dramáticas. No seio da revolução cênica que marcou o entre-século XIX-XX foram concebidas propostas que deram novos rumos à arte dramática e à arte do ator, emergindo daí certos fatores de natureza estética e técnica que tornaram ainda mais complexo o fazer teatral, ao tempo em que exigiam um procedimento novo: a formação escolarizada dos profissionais de teatro.

É importante ressaltar que aquele cenário modificou convenções historicamente estabelecidas, ao tempo em que favoreceu o surgimento de novas práticas, concepções e funções, fato que não se restringe apenas à arte, mas a todas as ciências humanas. A mudança que aproximou o palco da escola reporta-se ao trabalho dos primeiros mestres-encenadores (Stanislavski, Brecht, Meyerhold, Grotowski, entre outros), mas na perspectiva das instituições escolares alude aos anos 1920, quando as universidades criaram núcleos ou grupos teatrais que foram se transformando em cursos superiores, aos poucos.

No Brasil esse fenômeno repercutiu cerca de quarenta anos depois, com o fortalecimento dos grupos amadores e sua decorrente profissionalização; com a realização de mostras e festivais em todos os ramos das artes; com a multiplicação das escolas de arte dramática, muitas das quais foram federalizadas e, em alguns casos, incorporadas às universidades. Observe-se que data de 1966 a lei federal que instituiu as profissões teatrais em nível superior nas áreas de cenografia, direção teatral e interpretação; para o magistério foi previsto o curso de Professorado de Arte Dramática que era ofertado aos concludentes das três habilitações. A mesma legislação instituiu uma variedade maior de cursos compatíveis com as funções profissionais de nível médio (SANTANA, 2009b).

Em estudo que analisa os currículos praticados na história da educação brasileira (SANTANA, 2009b), verificou-se que o lastro histórico referente à construção do modelo de formação de professores de teatro reporta-se aos projetos formativos elaborados por instituições de perfis diferenciados, em momentos distintos, a saber: 1) escolas de arte dramática, sobretudo a EAD de Alfredo Mesquita que posteriormente foi incorporada à USP; 2) Escola de Teatro da Bahia da UFBA; 3) Curso de Arte Dramática criado por Renato Viana e Ruggero Jacobbi na UFRGS; 4) Curso Prático de Teatro do SNT que foi integrado à UNIRIO; 5) Escolinhas de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues; 6) Professorado de Arte Dramática; 7) Licenciatura em Educação Artística. Nesse particular, ressalta-se a importância ímpar da educação artística no processo de expansão da área de arte junto às instituições de ensino superior.

Em síntese, infere-se que o formato dos cursos de formação inicial de professores em teatro ofertados no Brasil, hoje, incorpora idéias, propostas, experiências institucionais e regionais que legaram conhecimentos, descobertas, questionamentos e ferramentas imprescindíveis para a construção cotidiana do currículo. Por sua vez, o modelo implantado após a regulamentação das diretrizes curriculares pelo CNE prevê para as linguagens da arte uma formação especializada, visando promover um ensino consubstanciado na revisão histórico-crítica das concepções pedagógicas.

A orientação curricular vigente em todos os níveis de ensino propõe a superação da polivalência e das práticas espontaneistas que compreendiam a arte na sala de aula como mera proposição de atividades desconexas, fragmentadas e sem sentido. É importante ressaltar que a questão da *polivalência* assume no âmbito das artes uma característica diferenciada das outras disciplinas, pois, quando este conceito esteve em voga, durante os anos 1960 e 70, o conhecimento em torno do assunto ainda era insipiente e não existiam associações corporativas ou para-acadêmicas que protegessem a área da *tradição inventada* pelo Conselho Federal de Educação, em plena ditadura militar (RIBEIRO, 1999). Assim, se os especialistas em ensino de

ciências não permitiram que os conteúdos da física, química e biologia fossem tratados como se tudo fosse a mesma coisa – procedimento que foi também adotado pelos especialistas em línguas, que fizeram valer suas capacitações para o ensino do português, inglês, francês ou espanhol –, para a educação artística a recomendação oficial forçava os professores a tratar as artes visuais, a música e as artes cênicas no mesmo tempo e espaço, como se tivessem natureza idêntica e propósito semelhante.

Superados aqueles momentos difíceis que marcaram o início da obrigatoriedade da educação artística (anos 1970), foi sendo delineando um ensino consubstanciado em princípios estético-pedagógicos bem mais pertinentes, em decorrência de um processo que incluiu diversos fatores, com destaque para o movimento transformador protagonizado pelos arte-educadores, e que teve repercussões visíveis nas instituições culturais e escolares (anos 1980). Tudo isso colaborou para que fosse instaurado, na década seguinte, uma orientação fundamentada em teorias e metodologias que foram sendo testadas e ressignificadas, paulatinamente, buscando atender às questões relativas ao direito democrático dos cidadãos, à postura ética da escola e à consciência estética dos seus usuários – a palavra-chave passou a ser qualidade da educação estética.

Conforme anunciado nos parágrafos anteriores, as evidências de que emergiam novas posturas na experiência educacional brasileira se manifestaram sobretudo nos anos 1990, conforme salientam os seguintes indicativos relativos ao campo das artes: aperfeiçoamento na legislação curricular de todos os níveis de ensino e nas diversas regiões do país; maior aporte de verbas públicas para expansão, pesquisa e atualização tecnológica; exigência de produção científica nas universidades e nas escolas, além do fazer artístico; oferta de vaga através de concursos públicos e de oportunidades no mercado de trabalho; florescimento da pesquisa em cursos de pós-graduação; mudança no panorama editorial (SANTANA, 2009).

Como corolário dessa argumentação, a atuação dos docentes passou a coincidir com suas qualificações, pelo menos em tese, o que

possibilitou a conexão entre o *fazer* e o *ensinar* arte. Entretanto, apesar de todos esses avanços, ainda é insuficiente o número de escolas que adotam um ensino de boa qualidade centrado nas linguagens artísticas e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas, sendo poucas as cidades brasileiras que se orgulham em ter na sala de aula professores com verdadeiro domínio de saber, posto que os cursos superiores não conseguem suprir as demandas da escola básica; estas, por sua vez, não privilegiam o espaço das artes em seus projetos pedagógicos, destinam tempo insuficiente na matriz curricular, dão pouca importância às disciplinas artísticas, inexistindo, também, as condições ambientais e materiais consideradas imprescindíveis ao labor criativo. Em consequência, raras são as experiências bem sucedidas e que superam o patamar da funcionalidade; pior ainda, vigora na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas cidades interioranas, um modelo de aula expositiva que utiliza como base o *livro didático* e como forma de encaminhamento a velha tecnologia didática pautada no *cuspe* e no *giz*.

E, num momento em que a pesquisa sobre o ensino da arte se instaura como uma realidade no panorama da educação brasileira; num momento em que as entidades promovem a difusão desses estudos; num momento em que as facilidades midiáticas permitem o estabelecimento de relações entre essas descobertas com as de outros povos e culturas; num momento, enfim, em que o campo social formula novas perguntas, suscitando atualização contínua da pesquisa especializada, urge encontrar soluções para os problemas situados no âmbito do ensino das artes. Por isso é necessário formar professores, capacitar profissionais para o exercício do magistério em teatro junto à educação básica, preparar quadros para coordenar ações culturais inerentes à produção artística e estética.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E OS SABERES ESSENCIAIS AO ENSINAR E APRENDER

O esboço histórico apresentado na seção anterior evidenciou as conquistas e os avanços conceituais que se deram no âmbito do ensino de teatro. Na perspectiva da teoria do conhecimento, infere-se que o vínculo com a área de formação passou a fornecer os conteúdos e as metodologias norteadoras da teoria e da prática educacional, através da articulação de questões da história e da estética do próprio teatro, quando, nos primeiros cinquenta anos do séc. XX, seus fundamentos foram edificados a partir de questões formuladas pela psicologia e educação (KOUDELA & SANTANA, 2006).

Todavia, o tempo corrente postula para a educação básica um modelo curricular que contemple as questões da área específica de maneira integrada aos saberes fundamentais das demais fontes de saber, fomentando um relacionamento interdisciplinar entre as questões teórico-metodológicas e sua integração prática junto à extensão e pesquisa.

As práticas de arte-educação em âmbito não-formal, o teatro em comunidades, o circo social, dentre outros exemplos, são indicadores de que há procedimentos e estratégias que precisam penetrar na escola para que se torne viável a ruptura do esquema rígido imposto pela compartimentação disciplinar, de maneira a favorecer uma prática de arte embevecida de cotidiano e vida. Pensando nessa possibilidade, o sucesso ou fracasso do ensino do teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas.

Um projeto educativo dessa envergadura requer a existência de formas de compreensão, mediação e transformação do mundo, na medida em que exige, também, habilidade dos docentes em dialogar

com a realidade da escola e o reconhecimento das potencialidades culturais dos alunos. Assim, considerando que o professor de arte deve ter uma consciência estética baseada na experiência, no conhecimento e no saber fazer, o diálogo educativo que mantém na escola deverá ser posto a serviço das criações artísticas pensadas por seus alunos – algumas das vezes elaboradas num processo co-participativo, conforme ocorrem nas montagens cênicas, em concertos e exposições –, bem como da mediação que se interpõe entre as obras escolares e as florescidas além dessas fronteiras.

Se “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, pág. 23), cabe pensar a questão da experiência estética como forma de produção de conhecimentos e práticas que habilitam a consciência docente durante o seu processo preparatório para o exercício do magistério em arte. Dewey pontifica que a atividade em si não se torna experiência, podendo constituir-se em vivência dispersiva, apenas. A experiência, na sua qualidade de tentativa, “subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela refluam (DEWEY, 1959, pág. 152). Para ele, há necessidade de se ter consciência acerca de um determinado problema e observar as condições em que tal fenômeno se deu para que seja possível a elaboração racional de conclusões que levam ao aprendizado.

Como as artes e o magistério se constituem em atividades movidas na instância da prática, mas que implicam numa consciência elaborada em torno de suas dimensões teóricas, postula-se aqui um perfil de educador não-dogmático, *experimentado*, conforme esclarece Gadamer: “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (citado por TELLES, 2008, pág. 19).

Essa capacitação o impele a fazer novas experiências e com ela aprender, cumulativamente. A possibilidade de escolhas, o domínio de estratégias, o conhecimento potencializado, a capacidade de fazer conexões entre conteúdos, dentre outras competências, são

exigências da cultura contemporânea quanto ao tornar-se professor, e, nesse aspecto, os cursos e as instâncias formativas tem ainda muito a avançar. É esse o quadro alentador que ganha relevância na perspectiva da formação do professor de teatro e do arte-educador, evidenciando a importância de um determinado tipo de *conhecimento prático* como elemento ativo que pode propiciar, no futuro, um exercício do magistério profícuo e criativo.

Certamente não há um *quadro geral* de operações didáticas que levam ou possam levar a esse determinado tipo de experiência estética; que oriente as reformulações profundas e contínuas na esfera do ser; que desenvolva conjuntamente a linguagem e a imaginação através de um saber artístico que é essencialmente lúdico, motivador, e por isso mesmo educativo – na verdade, nessa seara, não há uma soluções universais para questões de natureza tão complexa, sendo possível, apenas, conceber as aspirações julgadas viáveis e aplicá-las.

Na atualidade, esse substrato do currículo não é algo tão misterioso nem mais um desígnio docente imperscrutável, pois tem se tornado um problema instigante nas pesquisas especializadas, constituindo-se também em tema que é levado cada vez mais a sério nos cursos de licenciatura em teatro, no Brasil. Nos projetos pedagógicos de vários deles o construto *prática como componente curricular* integra-se na forma de disciplinas e atividades vinculadas a extensão e a pesquisa.

A análise das propostas curriculares de algumas universidades valida essa afirmativa, uma vez que elas destinam uma carga considerável para tal finalidade, na forma de projetos de extensão, intercâmbio com artistas, parceria com instituições culturais, comunicações de pesquisa, coordenação de experimentos na esfera do não-formal, mediação de espetáculos, apreciação de mostras artísticas etc. A referência mencionada diz respeito à análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em teatro ofertadas pelas universidades públicas brasileiras, com base em pesquisa, em desenvolvimento, que já estudou os currículos praticados pela UFU,

UFMG, UFRN, UFAL e UFMA.

É importante ressaltar que os pareceres do CNE referentes aos cursos de formação de professores e aos de cursos de graduação em artes, dimensionam a questão da prática como componente essencial do currículo, o que faz com que essa dimensão educativa seja considerada como a base instrumental que deve ser utilizada nos processos que dizem respeito ao equacionamento entre ensino, pesquisa e extensão.

No domínio da prática, ou melhor, na tentativa de buscar o conhecimento através de experimentos levados a *prova de fogo*, podem ser construídos os saberes e os bens inalienáveis que a formação de professores de arte não pode prescindir. Essa prática alimenta-se da crítica e institui-se como um referencial seguro para o exercício educativo pessoal, que possibilitará, futuramente, a segurança que o professor deseja para dialogar com seus alunos, na forma de parceria e em igualdade de condições. Essa reflexão diz respeito aos posicionamentos dos licenciandos acerca daquilo que, na opinião deles, torna-se um *nó* quando se formam e chegam à escola: não se sentem preparados, não possuem *domínio* de sala, não sabem como selecionar os conteúdos nem planejar as atividades conforme a faixa etária da classe etc.

Por isso se busca um processo educativo que possa relacionar os saberes essenciais da escola em confronto com o processo criativo que consolida a formação inicial do professor, visando redimensionar o próprio ambiente formativo e a diversificação dos procedimentos educativos, enfatizando, também, a atuação *prática* como pressuposto imprescindível para a capacitação ao exercício do magistério. Visando uma inserção propositiva na realidade concreta e aliando o espaço escolar ao não-formal, o processo de *experimentação* propõe diálogos entre aquilo que o professorando faz e suas conseqüências na vida prática, redundando “na solidez e segurança com que poderá tratar de seus caminhos futuros” (DEWEY, 1959, pág. 166).

Tecendo os fios de um caminho que leva à consciência da sua própria identidade cultural enquanto professor, apreciador ativo,

criador ou crítico, esse processo de pesquisa pessoal sobre questões essenciais para a docência em artes implica na adoção de um perfil enquanto *artista-docente*, que fala, escreve, lê e gosta de arte. Com base nisso se ousa afirmar: não é possível ensinar artes sem estar vivenciando nem ter vivenciado experiências estéticas significativas! Parafraseando Servera (2008, pág. 24), ensinar significa jogar o jogo da vida, captando, nesse processo contínuo, as articulações inerentes à lógica do jogo escolhido para construir aprendizagens com seus alunos e também consigo. Em outras palavras, na busca de uma docência teatral com qualidade pedagógica torna-se imprescindível adquirir competências cognitivas, estéticas e didáticas.

Em torno das questões pertinentes à pedagogia do teatro enfocadas até agora inscrevem-se algumas experiências realizadas recentemente em universidades públicas que vislumbram perspectivas bastante diferenciadas do que antes ocorria. A título de exemplo, segue-se uma descrição sobre o trabalho realizado pelo autor deste artigo, nos últimos três anos, discutindo ensino, pesquisa e extensão junto ao curso de Licenciatura em Teatro e ao Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade (UFMA).

Os resultados são muito favoráveis no que diz respeito à formação de professores e a pretensão é constituir um acervo de referências locais que possam ser articuladas a iniciativas de outros centros. No âmbito do projeto de extensão “Ação Cultural em Teatro”, iniciado em 2007 e que hoje integra o programa curricular da Licenciatura em Teatro como atividade regular do 5º. e 7º. períodos, os alunos envolvem-se com propostas estéticas que possibilitam investigações duradouras e certamente mais amadurecidas no que tange ao rigor com que tratam os objetos de estudo.

A análise preliminar das ações no âmbito do grupo de pesquisa “Pedagogias do Teatro e Ação Cultural” (vinculado ao CNPq-LATTES) quanto ao estudo do conhecimento prático do professor de artes destaca as seguintes constatações: a proposta capacita os licenciandos em termos pedagógicos e os instrumentaliza quanto à produção de recursos e demais necessidades que porventura ocorram no decorrer

do processo didático; os resultados acadêmicos são expressivos, seja em termos da redação de relatórios (escritos, audiovisuais etc.), elaboração de monografias e participação em congressos com comunicações que analisam os experimentos; a qualidade estética dos trabalhos coordenados pelos estudantes os empolga por semestres a fio e salta aos olhos do observador externo, aspectos que, no seu conjunto, colaboram com a flexibilidade curricular e com a transdisciplinaridade no decorrer do percurso formativo.

Um dado é especialmente relevante e destoa da experiência local com a extinta habilitação em Artes Cênicas do curso de Educação Artística: todas as monografias elaboradas pelos alunos da Licenciatura em Teatro formados na primeira turma (2009) abordam experimentos estéticos feitos em situação pedagógica durante o curso, como oficinas, estágios, criação de espetáculos, participação em propostas de mediação etc. Infere-se que, ao invés de preferir realizar estudos sobre aspectos complementares à formação, ou abordar assunto de interesse pessoal de *toda a vida*, algo do tipo, os pesquisadores escolheram defrontar-se com o aprendizado das experiências que os moviam há pelos menos quatro semestres letivos.

Há outras evidências a serem consideradas, algumas das quais foram tratadas em ocasiões anteriores (SANTANA, 2009), mas o que interessa reafirmar, aqui, reporta-se ao potencial desse tipo de atividade no sentido de ampliar os conhecimentos e favorecer a consciência sobre a missão docente.

A RUA, O SUPERMERCADO, O MUSEU... E A CENA ESPETACULAR

Considerando que “sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (FREIRE, 1996, pág. 49), infere-se que para falar *de arte*, tomando-a na qualidade de objeto, e não *sobre arte*, abordando-a apenas como complemento, o professor necessita formular experimentos estéticos com seus alunos e consigo pautados na dimensão do didático, construindo a capacidade de criar e apreciar

arte como forma de entender as questões que movem a vida social no espaço da escola, argumentação que implica num enunciado: “é possível ensinar o pensamento criativo” (SERVERA, 2008, pág. 17, tradução livre do autor).

No trabalho docente em teatro, seja na escola como na comunidade, não há pratos feitos, nem muito menos receitas prontas de metodologias testadas para uso em massa; há, sim, a necessidade de servir o melhor alimento junto a uma sobremesa deliciosa, e para isso o professor deve saber escolher, junto a seus alunos, habilidosamente, a lupa e o filtro que dão sentido à experiência estética, artística e pedagógica.

Se a arte circunda as instâncias do cotidiano e fomenta o desejo e o consumo de bens e produtos – na praça, no supermercado, na rua –, ao tempo em que é resguardada do esquecimento em espaços especializados na sua manutenção – no museu, no livro, no cinema, na internet –, instaura-se a necessidade de compreender tudo isso como conteúdo curricular, ou melhor, como saberes imprescindíveis para a vida contemporânea que, no caso do teatro, reportam-se à cena espetacular.

Para fazer a seleção dos conteúdos, já que não é possível abarcar o universo em cursos, ciclos de palestras ou oficinas, e sobretudo para adquirir a capacidade de saber como se pode introduzir esse tipo de *aprendizado significativo* na sua sala de aula, o professor terá que ter vivenciado e continuar buscando sempre, ele próprio, a experiência estética que o motiva a descobrir, com bom senso, aquilo que possivelmente interessa às crianças, jovens e adultos. Possuindo essa capacidade de empoderamento na ação, ele estará apto para desenvolver projetos relevantes para a sociedade e inesquecíveis para os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70, 1983.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

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

GARCÍA CANCLINE, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JEANDEBUFFET. Barcelona: Edicions Polígrafa; Globo Comunicación, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, André (Org.). *Metodologias da Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e estética da docência: inquietudes, criação, formação. In: *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd - GT Arte e Educação, Caxambu (MG)*, 2009.

MARTINS, Raimundo. Epistemologia e o ensino de música. In: *Anais do VIII CONFAEB*, Florianópolis, Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1995.

NUNES, Benedito. *Educação artística e filosofia da arte*. Rio de Janeiro:

MEC / FUNARTE, 1976.

PENNA, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: UFPB/CCHLA - Caderno de Textos n. 15, 1999.

RIBEIRO, Sônia Tereza S. *Licenciatura em música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo*”. Araraquara (SP): UNESP (Tese de Doutorado), 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá. O conhecimento prático do arte-educador e os espaços de ensinar e aprender arte. In: *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd - GT Arte e Educação*, Caxambu (MG), 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2009b; disponível em: <http://www.eufma.ufma.br/x/livros/9788578620974.pdf> - consulta em 20/12/2009.

SERVERA, Ester Trozzo de. El perfil profesional del profesor de teatro: una construcción compleja. In: DIAZ ARAUJO, Graciela González *et al.* *El teatro em la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

ARTE/EDUCAÇÃO/ARTE: AFINAL, QUAIS SÃO AS NOSSAS INQUIETUDES?

Luciana Gruppelli Loponte

(PPGEDU/FACED/UFRGS)

O pastor Miguel Brun me contou que ha alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou: — Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. E sentenciou: — Mas onde você coça não coça.

Eduardo Galeano

Instigada a abordar aqui sobre os desafios e perspectivas desse campo que nomeamos com as palavras arte e educação - acompanhadas de hífens, travessões ou o que valha - em uma discussão interminável de nomenclatura, me vejo pensando em uma pergunta que vem “penetrando surdamente” (tomando as palavras emprestadas de Drummond) o pensamento de quem trabalha já há bastante tempo (ou, no mínimo um tempo considerável) com este universo que envolve educação e arte: afinal, o que mesmo nos inquieta? Ou usando a metáfora do pequeno relato de Galeano: o que nos “coça”?

Recordando algumas passagens da minha experiência como professora de artes visuais e pesquisadora, vem a tona algumas das inquietudes com as quais já me deparei, surgidas na minha prática ou das professoras com quem trabalhei. De matizes distintas, o espectro de questões vai desde “dúvidas cruéis” tais como: “e se meu

aluno pintar um gato de azul?”, “o que devo fazer quando as crianças pintarem todo o desenho de preto?”, “porque não usar desenho mimeografado, se os alunos gostam e os pais pedem?”; ou perguntas mais complexas: porque toda a produção acadêmica em torno da arte e educação, crescente nos últimos anos no Brasil, ainda chega tão timidamente nas escolas? Porque as pesquisas acadêmicas sobre arte e educação muitas vezes giram em círculos e não conseguimos avistar avanços teóricos mais importantes que fujam de relatos de experiências sofisticados ou de variações sobre temas semelhantes? Quando finalmente saltaremos da posição de “professorinhas” (e aqui a intenção é mesmo salientar as questões de gênero envolvidas) para pesquisadoras que assumam seu papel de propositoras, pensadoras do campo?

Deste cenário brevemente traçado, percebo a emergência de alguns desafios prementes, que nomeio da seguinte forma: desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos. A lista aqui apresentada é assumidamente arbitrária, talvez como todas as listas, e se propõe como um mote para iniciarmos essa conversa prenhe de inquietudes e desassossegos. A discussão que faço aqui é, principalmente, em relação à educação e artes visuais, optando pelas experiências em que participo mais de perto, sem desconsiderar, no entanto, os desafios que envolvem a área de teatro, dança e música. Os desafios engolem-se, sobrepõem-se, imiscuem-se entre eles, subdividem-se, mas o importante talvez seja pensar o quanto podem nos instigar a ir em frente (ou não). Nos desafios, o germe das perspectivas, dos possíveis caminhos bifurcantes a seguir.

DESAFIOS POLÍTICOS: QUAIS OS ESPAÇOS A CONQUISTAR?

A presença da arte na educação e, mais especificamente na escola, é continuamente negociada desde os “microespaços” como a sala de aula e as grades curriculares até espaços políticos mais amplos como associações científicas ou na legislação educacional. Aqueles de nós que se encontram na linha de frente desses inúmeros

espaços se vêem continuamente em torno de argumentos em defesa da arte na educação. Em uma sociedade marcada por uma lógica capitalista e competitiva perguntar se a arte é necessária ou não, é ainda uma recorrência. Os argumentos em defesa do ensino de arte variam em consistência e no enfoque teórico que a sustentam, como bem aponta Tourinho (1998). Visitar tais argumentos, já tão conhecidos, nos traz alguns indicadores de algumas batalhas e atravessamentos da presença da arte na educação:

“1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. ensino de arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas ‘sérias’, importantes e difíceis” (Tourinho, 1998, p.31)

Se, como sublinha Tourinho, é evidente que argumentações como essas não produziram “uma fundamentação educacionalmente sólida para o ensino desta disciplina” (Tourinho, 1998, p.31), apesar de ainda serem bastante presentes, que caminhos seguimos se queremos a consolidação do espaço da arte na educação? Não estamos sós, no entanto, não nos desesperemos. A discussão sobre o espaço da arte na educação não é um “privilegio” de brasileiros. Hernández (2000) aponta o que ele chama de “formas de racionalidade para justificar a arte na educação” a partir do contexto espanhol, tais como uma “racionalidade industrial”, “racionalidade histórica”, “racionalidade forasteira”, “racionalidade moral”, “racionalidade expressiva”, “racionalidade cognitiva”, “racionalidade perceptiva”, “racionalidade

criativa”, “racionalidade comunicativa”, “racionalidade interdisciplinar”, “racionalidade cultural” (Hernández, 2000, p. 44-45). É fácil identificar-se com várias dessas justificativas que assumem contornos semelhantes em muitas das disputas que travamos em nosso país. Poderíamos acrescentar outras justificativas mais recentes como “arte como tábua de salvação” ou como uma forma de “sensibilização” de contornos quase ingênuos – armadilhas novas (ou nem tanto) que criamos para nós mesmos. A análise de Pereira é contundente nesse sentido:

(...) Dada a crise do sujeito, logo apareceram possibilidades de encaminhar a arte como tábua de salvação. Por um lado, o ensino de arte vinha sendo tido como alternativa capaz de abrir horizontes nunca antes acessíveis (como, por exemplo, a penetração em esferas superiores de emoção e intuição). Por outro lado, ao defender uma experiência estética integral, proporcionar o contato do sujeito consigo mesmo e, ainda, em função da defesa da sensibilização (o que significa a estratégia máxima de desobstrução dos canais de manifestação da esfera emocional). Enfim, nas últimas décadas, a arte-educação tem-se apresentado como alternativa maiúscula na trajetória da delineação e resgate das particularidades da cultura contemporânea. A ingenuidade persiste, principalmente, ao formular-se concepções mágicas do ato estético. Como se trata de um estado de crise, os sujeitos são tidos como inferiores e passivos. O equívoco está em acreditar (e, com isso, reforçar) que os oprimidos são passivos e estáticos diante da dominação. A noção de poder (e de relações de poder) tomada, a essa altura, como referência pertencente ao senso comum; ainda é pré-foucaultiana: o poder é tido como algo negativo, maléfico e como puro argumento das ações dominativas. (Pereira, 2008, p.503).

Talvez sejamos ainda um pouco ingênuos, talvez queiramos que a arte resgate algo que já perdemos em meio às crises do sujeito fragmentado dos tempos ditos pós-modernos, talvez nos faltem já as palavras para nomear o que nos falta, talvez queiramos apenas gritar para que enfim sejamos ouvidos, talvez precisemos apenas de crenças que nos impulsionem e que não nos façam desistir, talvez etc.

Muitas destas lutas que brigam por mais espaço da arte na educação manifestam-se de forma bem concreta em instituições das mais variadas. Tenho acompanhado de perto muitas destas batalhas, protagonizando algumas delas com parceiros de várias partes do país. Um espaço político importante no Brasil continua sendo a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), entidade criada em 1987 em meio a crise deflagrada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71) em plena ditadura militar. Apesar da sua atual fragilidade organizativa, a criação da entidade polarizou um movimento que já se ensaiava com a criação de associações de arte-educadores pelo Brasil, tais como a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), ANARTE (Associação Nordestina de Arte/Educadores) e AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação). As associações de arte-educadores tem tido certa dificuldade de organização e agregação atualmente, embora os problemas políticos de garantias de espaços para a arte na educação permaneçam. Nos últimos anos, as associações com maior visibilidade têm sido principalmente a AESC (Associação de Arte-Educadores de Santa Catarina) e AERJ (Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro), assim como há um movimento importante nos estados de Minas Gerais e Amapá. Uma das conquistas mais importantes da FAEB e das diversas associações do país, foi a garantia da obrigatoriedade do ensino de arte na LDB 9394/96 e a presença da arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira. A FAEB realiza congressos com regularidade anual ou com espaçamento de dois anos, sendo o último ocorrido em Belo Horizonte. O 19º CONFAEB realizou-se de 25 a 28 de novembro de 2009, na Escola de Belas Artes

da UFMG, juntamente com o CLEA (Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação) e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania (ver mais detalhes em <http://www.cleabrasil.com.br/>).

Um breve histórico da FAEB, dos congressos e da atuação da entidade nos últimos anos é traçado por Richter (2008). Ao expor um olhar retrospectivo sobre uma história vivida por muitos de nós que testemunhamos de perto de uma forma ou outra essa narrativa, a autora não exime-se de lançar mais alguns desafios para a nossa já crescente lista. Como sugestões para futuras pesquisas, Richter enumera:

- 1. Pesquisar sobre o histórico da formação das associações e núcleos estaduais e municipais, principais tendências político-educacionais e personalidades que deram vida a estas associações;*
- 2. Buscar outras perspectivas sobre o histórico da Faeb, lançando novos e esclarecedores olhares sobre a nossa trajetória;*
- 3. Relatar outras experiências e novas perspectivas sobre os congressos da Faeb (...);*
- 4. Estudar as temáticas dos congressos, procurando compreender a evolução do pensamento dos arte/educadores brasileiros ao longo de vinte anos de lutas e reflexão teórica (Richter, 2008, p. 334).*

Contar essas histórias, esmiuçar as conquistas, assim como os recuos, os pontos frágeis e fortes, ajuda a nos fortalecer, alimenta nossas lutas, desde as mais antigas às mais recentes, além de apresentar às novas gerações um pouco do que já foi feito, para não precisarmos reinventar tudo novamente, abrindo espaço para os avanços que tanto precisamos.

Nas duas últimas duas décadas, um importante espaço para as discussões em torno da arte e educação foi se consolidando em Programas de Pós-Graduação em Arte e de Educação, a partir de

linhas de pesquisa específicas ou a partir de pesquisas encaminhadas por alguns docentes. O número de mestres e doutores com pesquisas em torno de educação e arte tem aumentado significativamente nos últimos anos, e esta produção tem desembocado em importantes associações de caráter científico do país, tais como a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas).

A ANPAP conta com o Comitê de Educação em Artes Visuais, anteriormente denominado Comitê de Ensino-Aprendizagem de Arte e que em 2009, teve 74 trabalhos apresentados (ver <http://www.anpap.org.br/2009/html/ceav.html>). As demais associações também mantêm grupos com discussão sobre arte e educação, nas suas diferentes especificidades.

Uma das conquistas mais recentes foi a criação de um GT (Grupo de Trabalho) de Educação e Arte em uma das principais entidades ligadas a educação no cenário nacional, a ANPEd. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) é uma entidade que já alcançou sua maioridade, tanto pelo seu tempo de atuação, como pela sua respeitabilidade no cenário educacional brasileiro. Neste sentido, vem atuando na divulgação de pesquisas da área de educação, bem como assumindo papel importante na proposição de políticas públicas para a educação no Brasil. Em 2007, ano em que a entidade completava 30 anos de atividades ininterruptas, tivemos a satisfação de inaugurar um espaço há muito tempo desejado por pesquisadores atuantes, principalmente em Faculdades de Educação: um Grupo de Estudo de Educação e Arte.

As atividades da Associação são estruturadas em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM; e os Grupos de Trabalho — GTs —, que congregam pesquisadores interessados em áreas de

conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante dois anos no formato de Grupos de Estudo (GE), com aprovação prévia da Assembléia Geral.

Atualmente, os GTs em funcionamento abrangem um amplo leque de temáticas ligadas ao campo educacional: GT 02 – História da Educação; GT 03 – Movimentos Sociais e Educação; GT 04 – Didática; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 06 – Educação Popular; GT 07 – Educação de Criança de 0 a 6 anos; GT 08 – Formação de Professores; GT 09 – Trabalho e Educação; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política de Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 15 – Educação Especial; GT 16 – Educação e Comunicação; GT 17 – Filosofia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 – Educação Matemática; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais; GT 22 – Educação Ambiental; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

A área de pesquisa que abrange a interface Educação e Arte vem se ampliando nos últimos anos, na medida em que cresce o número de novos mestres e doutores, cuja formação tem acontecido principalmente em Programas de Pós-graduação em Educação, inclusive com linhas de pesquisa específicas. Há também um incremento de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq que privilegiam de algum modo esta temática. Neste sentido, sentia-se há muito tempo a ausência de um espaço específico para estas discussões na ANPEd.

Depois de várias reuniões desde 2005, conseguimos aprovar na Assembléia Geral da Anped em 2006, a criação de um GE (Grupo de Estudo) Educação e Arte, com o apoio de 588 assinaturas de sócios. O GE iniciou suas atividades em 2007, já com um número significativo de trabalhos inscritos, abrangendo vários aspectos da relação entre arte e educação, oriundos de várias partes do país. Depois de dois anos de funcionamento como o GE, o grupo demonstrou sua maturidade ao agregar pesquisadores da área, além do constante intercâmbio com os demais GTs, inserindo na pauta da entidade aspectos ligados

às nossas próprias pesquisas. Desta forma, conseguimos aprovar a criação definitiva do GT Educação e Arte em 2008, consolidando um espaço já há tanto tempo esperado. O GT 24 – Educação e Arte teve o início de suas atividades efetivas em 2009, mantendo um bom número de trabalhos inscritos, relacionados às artes visuais, teatro, dança, música e literatura (ver mais detalhes sobre os trabalhos apresentados nos últimos anos em www.anped.org.br).

A criação do grupo na ANPEd nacional impulsionou também a abertura de espaços para a discussão sobre Educação e Arte nas ANPEds regionais, conhecidas como as “Anpedinhas”, tais como a ANPEd Sul e ANPEd Centro-Oeste, entre outras. Da mesma forma, este espaço começa a aparecer com mais força nos eventos do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

Além dos limites geográficos nacionais, vale lembrar também a atuação do Brasil na INSEA (International Society for Education Through Art), no CLEA (Conselho Latino-Americano de Educación Artística) e na Rede Ibérica de Educación Artística.

Novos e velhos, micros e macros espaços para arte na educação: muita coisa foi feita, e há muito ainda o que fazer.

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS: DE QUE É FEITO O CONHECIMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO?

De que é feito o conhecimento em arte? E, que conhecimento surge no amálgama entre arte e educação? Possíveis e inúmeras respostas para estas perguntas estão no cerne da consolidação do campo e da defesa do espaço da arte na educação.

A arte é mais do que um “divertido acessório” ou um “tintinar de guizos que se pode dispensar ante a ‘seriedade da existência’” já bradava Nietzsche (2003, p.26) em uma de suas primeiras publicações, em 1871.

Se o menosprezo em relação a arte, diante da ciência, causava tanta indignação ao filósofo, ainda no final do século XIX, o que resta a nós, em pleno século XXI, lutando ainda em encontrar argumentos

consistentes que justifiquem a presença da arte na educação?

Como já apontamos aqui, o crescente incremento de Programas de Pós-Graduação tanto na área de arte como de educação, e a criação de linhas específicas de pesquisa, além de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq nessa área tem impulsionado muito a produção em torno do tema arte e educação. A cada ano, o número de publicações aumenta, somado aos anais de eventos como CONFAEB, e reuniões anuais de associações científicas. Em relação a periódicos específicos ainda deixamos a desejar, embora tenha crescido o número de publicações eletrônicas como a da Revista Digital Art (<http://www.revista.art.br/>), a Revista do LAV (<http://www.ufsm.br/lav/>) e a recente publicação da Revista Invisibilidades, da Rede Ibérica de Educación Artística (http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0).

Não temos ainda no Brasil a força de periódicos científicos como os existentes nos Estados Unidos, tais como *Art Education* e *Studies in Art Education* (com a discussão específica do ensino de artes visuais), sendo que a produção da área é publicada esparsamente em periódicos de áreas variadas, principalmente de artes e de educação.

Sobre a crescente produção acadêmica na área, nos falta ainda uma avaliação do que já tem sido feito: quais os avanços? Quais as brechas, as flechas a seguir? Quais as lacunas? Quais são as nossas fragilidades? Quais as nossas demandas? Quais os principais autores que balizam nossas discussões? Ou ainda, que autores, pesquisadores e pesquisadoras somos?

Ana Mae Barbosa apresentou, em livro publicado em primeira edição em 1997, um breve panorama das teses e dissertações em arte e educação concluídas até então, procurando identificar quais eram os principais autores estrangeiros utilizados nas pesquisas citadas (Barbosa, 1997). Um início de análise sobre questões de pesquisa foi esboçado por Irene Tourinho a respeito da produção acadêmica apresentada no Comitê de Educação em Artes Visuais na ANPAP de 2008, baseada também no levantamento realizado por Analice Pillar e Moema Rebouças (2009), apresentado na mesma reunião daquele ano. A autora identifica alguns tópicos e “idéias de percurso” como os que

se seguem: paradigmas epistemológicos e pedagógicos; processos e especificidades e auto-criação e criação de novos mundos (Tourinho, 2009, p. 3352)

Nas análises das questões de pesquisa apresentadas em uma das edições do evento, chamam a atenção duas inquietações da pesquisadora: um “certo sabor de apaziguamento, um tom conciliador que transparece nas nossas questões e, em decorrência, nas concepções de pesquisa e sua prática” e “a questão, ainda central, sobre o valor e as justificativas para a educação nas artes visuais” (Tourinho, 2009, p. 3359).

Sobre a primeira inquietação, a autora reflete:

A idéia de arte como motor para refletir, experimentar e explicitar conflitos e ambigüidades ainda tem merecido pouca atenção. Essa inquietação é acrescida da observação de que a prática, a experiência de produção/construção de arte ganha pouco espaço nessas questões. Será que a história de uma pedagogia centrada no fazer, quase sempre irrefletido e repetitivo, que dominou o ensino e a aprendizagem de arte, serviu para acalmar - em demasia - as ondas que poderiam nos levar a investigar porque, como e para que precisamos e experimentamos este fazer? (Tourinho, 2009, p. 3359)

Estariamos ainda imersos em um fazer artístico irrefletido? De que forma nosso percurso histórico em torno de um ensino de arte espontaneísta ainda nos marca e aprisiona? Ousariamos sair do nosso modo apaziguador e conciliatório, quase edulcorado, para provocar rupturas com modos de fazer e dizer sobre arte e educação?

E por que ainda precisamos tanto justificar a presença da arte na educação? Precisamos de uma moral, de uma finalidade que enfim, convença aos mais céticos, aos “homens sóbrios” a quem já se dirigia o filósofo Nietzsche? Precisamos ainda convencer a nós mesmos? Talvez se suspendêssemos essa necessidade constante de justificar

nossas ações em torno da arte e da educação, teríamos mais tempo para enfim, avançar e cessar de andar em círculos.

Se, de algum modo, já crescemos muito em torno das pesquisas em arte e educação, muito nos espera em torno de temáticas ainda pouco exploradas tais como: gênero, sexualidade e artes visuais; avaliação em arte; arte e inclusão; multiculturalismo; novas metodologias de pesquisa baseadas em arte; formação estética de docentes; história do ensino de arte; ensino de arte na educação infantil e anos iniciais e, principalmente, produções teóricas mais consistentes, apenas para citar algumas possibilidades entre tantas outras.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS: QUE ARTE INQUIETA A ESCOLA?

Enquanto isso, nas salas de aula... que arte acontece por lá? Quais são as sonoridades que se ouve ao falar de arte na escola? Que arte, afinal, inquieta as salas de aulas deste imenso país? Apesar de já se ter dito tudo ou quase tudo sobre os problemas que nos assolam, eles persistem (talvez ainda tenhamos que repetir tudo, ou talvez começar a dizer de modo diferente). Há muitas pesquisas, inovações metodológicas, congressos, publicações, mas a escola parece ainda impassível diante de tudo isso. Como chegar até a escola, à sala de aula, às práticas pedagógicas?

Se de um lado temos percebido avanços em relação ao trabalho de mediação em museus e exposições como as bienais e ao aprimoramento dos docentes em relação ao seu trabalho, por outro lado, ainda vemos a arte na escola sendo “pedagogizada”, perdendo a sua força, o seu potencial transgressor. O que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas? Estes exemplos, aparentemente já ultrapassados, continuam existindo nas escolas (principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), muitas

vezes com algumas variações mais “modernas”, ou alguns disfarces sutis. Muitas destas práticas são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. Publicações como *O Dia-a-dia do professor* e *A professora criativa* são quase como “pragas” nas escolas infantis e anos iniciais, e também entre estudantes de Pedagogia. Com uma linguagem mais acessível, estas editoras e seus livros têm uma aceitação maior nas escolas do que os textos acadêmicos originados em pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação ou outras publicações da área. Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual.

A formação de professores em arte é um dos pontos cruciais para qualquer mudança efetiva na escola, considerando as disparidades geográficas de formação e oferecimento de cursos de graduação na área, assim como o imenso número de docentes com formações distintas atuando nas aulas de arte. Dados apresentados na pesquisa de Araújo (2009, 2009a) a respeito da oferta de cursos de graduação e atuação de professores de arte no país, nos dão um panorama mais claro do cenário que enfrentamos. Segundo a autora, o ensino de Artes Visuais encontra-se privilegiado em relação às demais áreas de arte, como música, dança e teatro. Se há poucos professores com formação em arte atuando no país, menos ainda dessas linguagens específicas. Chama a atenção nos dados levantados pela autora a grande desigualdade geográfica em relação a oferta de cursos de licenciatura em artes, em que a região sudeste principalmente, seguida da região sul, tem um número bastante superior de cursos em relação às demais regiões brasileiras, tanto em instituições públicas como privadas. Por que há tão poucos docentes de arte, se já temos garantida pela LDB a obrigatoriedade deste ensino? Por que se julga que não há necessidade de formação para atuar nessa área? Por que tanto desinteresse por esse tipo de formação em várias regiões do

país? E para onde vão os licenciados formados?

Além disso, outro aspecto importante é a formação continuada, ainda mais em uma área em constante mutação. Este é um tema que tenho perseguido em minha atuação como pesquisadora (Loponte, 2007, 2006a, 2006b, 2005). Sobre a formação docente, podemos indagar também sobre que tipo de formação em arte tem os docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais. Como se dá esta formação nos cursos de Pedagogia?

Quando se fala de arte na escola, de que arte, afinal estamos falando? Da arte que consola, acalma, decora e ilustra ou há espaço para as provocações da arte contemporânea, por exemplo? Mais um dos paradoxos que precisamos encarar: a efervescência das produções contemporâneas em arte visíveis em mostras como a Bienal do Mercosul ou outras grandes exposições (tratando-se de artes visuais) ou ainda a prolífica produção acadêmica em torno da arte e educação e o modo como tudo isso é digerido pelas interpretações escolares.

Um dos principais desafios que se coloca aqui é o aprimoramento da formação docente nas diferentes linguagens de arte, tanto na formação inicial como na formação continuada. Um desafio que se interliga com todos outros mencionados desde o início do texto. É como se puxássemos uma linha e dela se desenrolasse um longuíssimo fio que puxa outro e mais outro...

UMA LISTA DE INQUIETUDES PARA ARTE E EDUCAÇÃO

(...) os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães em liberdade; h) incluídos na presente classificação; i) que se agitam como loucos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo; l) etcetera; m) que acabam de quebrar a bilha; n) que de longe parecem moscas.

Jorge Luís Borges

O título deste texto traz uma pergunta que retomo ao finalizá-lo: arte/educação/arte – afinal, quais são nossas inquietudes? Trago o termo inquietude daquela desacomodação de si mesmo instigada pelo filósofo Foucault ao tematizar as práticas de si da Antigüidade, práticas de cuidado/inquietude consigo mesmo em direção a uma estética da existência. Uma estética que busca uma ética, um modo de conduzir-se esteticamente no mundo (Foucault, 2004). Que inquietudes temos, afinal? O que nos “coça”? Ou, poderíamos ir mais além: temos inquietudes? Durante este pequeno texto, listei algumas. Inquietudes minhas, talvez, ou não. Eu, que me sinto tão implicada e envolvida com todas estas temáticas ao longo da minha trajetória de professora de arte e pesquisadora. Inquietudes que compartilho, que listo de forma arbitrária e de forma alguma, definitiva. Vivemos em um mundo de listas: desde às listas que nos fornece diariamente o Google ao procuramos um tema qualquer na internet, às listas de “1000 filmes ou livros para ver antes de morrer”, ou aquelas microlistas cotidianas de tarefas intermináveis, de resoluções, de desejos ou vontades. “Uma infinidade de listas” foi o tema escolhido por Umberto Eco para organizar uma exposição recentemente no Museu do Louvre, em Paris (de novembro de 2009 a fevereiro de 2010). Em uma entrevista sobre a exposição, o importante escritor italiano afirma que “gostamos de listas porque não queremos morrer” (ver <http://www.spiegel.de/international/zeitgeist/0,1518,659577,00.html>).

As listas nos projetam para um tempo outro, um tempo por vir, nos lançam adiante, nos fazem vislumbrar nossos possíveis e titubeantes passos. As listas não nos deixam em paz. Muitas vezes, nós que nos nomeamos e nos orgulhamos de nossa posição de pesquisadores ou de especialistas, agimos tal como aqueles “missionários evangelizadores” de que nos fala Galeano em um texto ironicamente intitulado “A função da arte”. Julgamos que sabemos o que “coça”, ou inquieta. Mas será mesmo que lá onde pensamos que “coça”, coça mesmo? Será que sabemos onde os problemas estão?

Agimos a partir de quais inquietudes?

Trago aqui a minha lista, em processo de construção, em uma tentativa de responder a pergunta inicial que eu mesma fiz. Inspirada na adorável lista oriunda de uma “certa enciclopédia chinesa” criada por Borges e retomada em meio a risos por Foucault (2002), minha lista é pessoal, contingente, arbitrária e não classificatória, sendo as letras que a ordenam apenas um pretexto. Uma lista de inquietudes que não pretende apresentar “utopias que consolam”, mas “heterotopias que inquietam” (Foucault, 2002, p. XIII). Que esta lista inquiete a lista de cada um (e os desafios que queremos enfrentar).

Até quando nos preocuparemos tanto em defender a arte na educação?

Os especialistas em arte e educação sabem do que os professores da Educação Básica precisam?

Os professores da Educação Básica conseguem ouvir os especialistas em arte e educação?

O que os professores lêem quando lêem os livros de arte e educação?

Quando a formação em arte vai ser prioridade no Brasil?

Para onde vai toda a produção acadêmica da nova geração de mestres e doutores em arte e educação no Brasil?

Quem ainda não viu uma fileira de coelhinhos da Páscoa nos corredores de uma escola?

Por que as crianças adoram pintar coelhinhos da Páscoa e vasos de girassóis de Van Gogh?

As justificativas para arte na escola precisam sempre ter uma finalidade moral?

Para onde vão as palavras de todos os livros e anais de eventos de arte e educação publicados nos últimos anos?

Os professores e professoras de arte vão aos museus de arte?

Os docentes de arte sabem dançar?

Qual foi a última vez que o professor e professora de arte mais próximo foi ao cinema?

Quando as mulheres artistas vão ter mais espaço nas aulas de arte?

Etetcetera

O que, afinal, te inquieta?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009, p. 3150-3162. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf

_____. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: *Anais 32ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2009a, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: _____. (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BORGES, Jorge Luís. El idioma analítico de John Wilkins. Disponível em: <http://www ldc.upenn.edu/myl/wilkins.html>

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto*

de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006a.

_____. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 31, n.2, p. 295-304, 2006b.

_____. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. A prática educacional em arte como experiência de resistência: inquietações de fim de século. In: QUARTIERO, Elisa Maria, SOMMER, Luís Henrique (orgs.). *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 501-516.

PILLAR, Analice Dutra. ; REBOUÇAS, Moema . Panorama de pesquisas - Comitê Ensino e Aprendizagem da Arte. In: RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; MAKOWIECKY, Sandra. (Org.). *O estado da arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil*. 1 ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2008, v. 1, p. 21-34.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

TOURINHO, Irene. Comitê de educação em artes visuais: Uma análise

das questões de pesquisa da Anpap 2008. In: *Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, Salvador, Bahia, 2009, p. 3347-3361. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf Acesso em 19 de fevereiro de 2010.

_____. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-34.

O QUE NOS RETÉM AQUI? O CINEMA INTERROGA A DOCÊNCIA

Inês Assunção de Castro Teixeira

Professora da Faculdade de Educação da UFMG

*El cine nos abre los ojos, los coloca
a la distancia justa y los pone en movimiento*

Jorge Larrosa

Bondía

O cinema olha os professores/as, capturando a docência. Apreende-os, compreende-os em sua humana condição. Observa-os e interroga-os, mirando-os em seus encontros e desencontros com as crianças, adolescentes e jovens nos territórios da escola. Reporta-se às salas de aulas, aos corredores, aos pátios, aos espaços escolares das relações do ensinar-aprender-aprender-ensinando. O cinema olha os professores, penetrando em suas alegrias e dores, angústias e satisfações, venturas e desventuras. Toca em suas dificuldades e realizações, nos sabores e dissabores do ofício de mestre. Penetra nas incertezas e dúvidas dos docentes em seus sempre inacabamentos. O cinema olha os professores abrindo-se aos limites e potencialidades da docência. Com um olhar sensível e cuidadoso, que indaga e inquieta, a câmera espreita e espera. Um olhar que anuncia e denuncia. Um olhar que surpreende.

Algo assim e muito mais é o que se pode ver, ouvir, sentir e pensar diante de alguns filmes da cinematografia contemporânea, cujos argumento e roteiro se desenrolam em torno da escola e seus sujeitos, de seus textos e contextos. Não quaisquer filmes dos dias atuais. Referimo-nos a um certo tipo de filme com uma certa qualidade e sensibilidade estética, ética, poética; um certo tipo de perspectiva e narrativa fílmica, diferente da maioria do cinema hollywoodiano, por exemplo.

Falamos de um tipo de cinema que agrega idéias e beleza à educação do olhar: *que precisa, que ajusta e amplia. Que indaga e convoca. Que evoca*, prosseguindo com a formulação de Larrosa (2007) em epígrafe. Esse tipo de cinema o encontramos quatro obras cinematográficas de diferentes diretores, vindas do Irã, da França e do Brasil, recentemente, quais sejam: “*O Jarro*”, de Ebrahim Forouzesh (Irã, 1993); “*Quando tudo começa*”, de Bertrand Tavernier (França, 1999) e “*Entre os muros da escola*”, de Laurent Cantet (França, 2008) e “*Pro dia nascer feliz*”, de João Jardim (Brasil, 2006). Nestes filmes professores e docência são trazidos à tela em sua humana, desafiante e frágil condição. Neles estão questões e inquietações de uma arte da docência.

O CINEMA OBSERVA A DOCÊNCIA

Como o professor aparece em “*O jarro*”, esta encantadora obra de Ibrahim Forouzesh? Que imagens traz à tela sobre a docência numa escola do deserto? O filme apresenta em vários tons e matizes, o sujeito sócio-cultural professor. Ali está um professor em sua humana condição, em uma pequena escola de um vilarejo no deserto do Iran, onde estão suas duas turmas de crianças e adolescentes. Uma escola semelhante às que existem no campo ou em pequeninas cidades do Brasil, com turmas multisseriadas.

O enredo se desenvolve em torno da rachadura do único recipiente de água existente na escola, um pote fixado no caule de uma árvore, problema para o qual é necessária uma solução imediata, que não seja a longa espera de um novo jarro a ser solicitado ao governo. Estamos diante da total precariedade física da escola, realidade semelhante à de inúmeras escolas brasileiras, inclusive as que João Jardim filmou em seu documentário *Pro dia nascer feliz*. Nesse contexto o professor enfrenta várias dificuldades, sendo a do pote trincado e conseqüente falta de água na escola, a mais central naquela ocasião.

Na tela está um professor intimamente envolvido com aquelas

crianças, seja quando está na sala de aula, seja quando se está no cômodo que lhe serve de morada junto da escola. Nessas lidas diárias vê-se o seu esforço para que aprendam não somente as letras, mas o respeito necessário à convivência entre elas, ora com maior, ora com menor paciência. O mestre parece entender que precisa ensiná-las não somente o alfabeto, mas certas atitudes e valores. Nessas lidas o professor se depara com os costumes locais, sendo mal interpretado em suas ações, levando à decisão de deixar a escola. Uma idéia de que se desfaz mediante o apelo de um ancião da comunidade e depois do retorno de um jovem aluno que fora à cidade comprar um novo pote, depois de tentativas frustradas de consertar o jarro, feitas pelo pai de um dos garotos da escola. Está também no roteiro, movendo a trama, uma senhora mãe de uma criança da escola, que aos poucos se torna cúmplice do professor, num solidário esforço para resolver aquele problema da escola.

O filme é realizado com uma bela e despojada linguagem. As crianças nos tocam e encantam com suas expressões e atitudes. Como outros trabalhos e diretores do cinema iraniano estão em cena garotos e garotas iranianos/as, crianças, mulheres e homens moradores do lugarejo, dando à obra fascinante e pungente realismo. *O Jarro* foi filmado com atores não profissionais. Os intérpretes mal conheciam o cinema até então.

Enredando-se em suave, limpa e lenta cadência, a obra contém algo de lirismo e encantadora beleza. É terna e formosa nas imagens, planos e seqüências que a compõem. Nela está um cinema feito com poucos e poucos recursos, porém com enorme sensibilidade e ternura. Um cinema que emociona. Ao assisti-la, nos sentimos muito próximos dos/as professores/as das escolas do campo no Brasil, dos assentamentos rurais, das pequeninas cidades brasileiras, em sua permanente luta contra a precariedade e desprezo das autoridades para com as crianças, jovens, famílias e professores das populações mais pobres do campo e da cidade.

Passando à produção francófona, temos o filme de Bertrand Tavernier, "*Quando tudo começa*", (França, 1999). No cenário de uma

comunidade francesa em tempos de neoliberalismo, este importante diretor francês realiza esta comovente obra na qual a figura do professor é a mesma do diretor de uma escola de educação infantil. Estão também muito presentes na tela, os demais professores da escola, mulheres, mais velhas e mais novas, assim como a ajudante, dos serviços.

Este trabalho, diferentemente dos demais, é denso, intenso e largo quanto às cenas e situações vividas pelo professor diretor Daniel, o protagonista central, em seus outros tempos de vida. Suas relações, tensões e experiências como filho, como companheiro e como padrasto estão compõem o enredo, dando visibilidade a seus outros pertencimentos e experiências, sua condição não somente de trabalhador professor e gestor escolar, mas de homem, de filho, de namorado, de cidadão francês, sensível e comprometido com os problemas sociais, com a política, com a problemática do sistema educacional francês.

Naquela pequena escola de infantes, vamos vendo e reconhecendo não somente uma realidade de perda de direitos, de desemprego, de pobreza de famílias mediante a nova lógica que precariza, flexibiliza e elimina direitos sociais dos trabalhadores também na França dos anos 90. Tais problemas se refletem na vida das crianças e na escola a ponto de vermos e ouvirmos na tela o depoimento da professora mais antiga, prestes a se aposentar, a Sra. Delacourt. Ela descreve as dificuldades das crianças naquele período como muito maiores do que há 45 anos atrás, havendo algumas delas que *“nem sabem que podemos conversar com alguém. As palavras servem para dizer: tenho fome, tenho frio, tenho sede. É a sobrevivência”*, conforme suas palavras em close, na tela.

Na narrativa fílmica temos uma superposição de narrativas: ouve-se a voz do professor Daniel falando o que está escrevendo em seu livro, voz algumas vezes in off, sendo ela a voz do narrador no filme. Esta narração que estrutura o roteiro, vai sendo misturada e alternada com as imagens e diálogos entre os personagens de dentro e de fora da escola.

Entre dificuldades de várias ordens, mas sem perder a ternura, o compromisso e a dedicação para com aquelas crianças, vemos Daniel, o coletivo das professoras e a encarregada da limpeza tentando resolver junto os problemas. Em embates com os gestores das políticas públicas, em diálogos e reflexões entre si – os profissionais da pequena escola – e com os familiares das crianças, Daniel vai tentando levar adiante seu projeto. Como não poderia deixar de ser, os problemas da escola se desdobram e esparramam sobre sua vida familiar e amorosa, acabando por envolver sua companheira em um projeto para retomar a alegria e o vigor da escola. Um esforço para não perder a esperança.

Atravessando toda a película vê-se a angústia de Daniel, um professor guerrilheiro na expressão de Paixão (2008). Um guerrilheiro que combate pela educação dentro e fora da escola, e que ao lado dessa resistência e do combate é capaz de pequenos grandes gestos de compaixão e ternura pelas crianças e seus pais. A angústia entre ficar e não ficar na escola, impregna toda a trama. Nesse sentido uma chave interpretativa deste trabalho de Tavernier parece estar em uma das primeiras imagens do filme na qual o rosto de Daniel ocupa a tela, num momento em que ele observa as crianças no pátio da escola e pensa, se interrogando: *O que nos retém aqui? O amor? A infância?*

Quando tudo começa é um trabalho de uma terna sensibilidade, beleza e amplitude, ao mesmo tempo em que é denso, é tenso, é forte nos problemas que vai trazendo à luz. O trabalho expressa, verdadeiramente, os propósitos de Tavernier sobre o filme. Segundo suas palavras, *“Eu o fiz para render homenagem às pessoas, esses professores que trabalham com afinco, em condições difíceis, sem considerar hierarquia.”* E prossegue dizendo que aqueles professores são pessoas devotadas ao ideal republicano. E mais: *“São meus heróis: gente que tenho vontade de colocar no colo e abraçar. Fiz um filme sobre esse impulso: jogar na cara de alguns e abraçar outros”*.

Em *“Entre os muros da escola”* vê-se uma outra paisagem geográfica, cultural e histórica, embora também se transcorra na França dos dias atuais. O professor vive uma outra problemática, em

um outro tipo de escola e realidade na qual está sempre presente o elemento básico, que instaura a docência no passado e no presente: a relação docente/discente. Os encontros e desencontros, as tensões e conflitos, a harmonia e a dissonância constitutivas das interações entre adultos professores e jovens alunos nos territórios das salas de aula, são expostos na tela.

Na linguagem e estética fílmica, o diretor se utiliza basicamente de sons locais e de ruídos do ambiente. Buscando enfatizar e direcionar nossa atenção para determinado ponto, Cantet Laurent elimina tudo o que poderia desviar o olhar e sentidos dos espectadores para além do espaço da sala de aula. A filmagem deste interior o desnuda através de closes e outros ângulos fotográficos que levam o público a implicar-se com o que ali se passa, a envolver-se com os dilemas do professor. Esse espaço educativo escolar é trazido sem meias palavras, subterfúgios ou maquiagem, desestabilizando posturas e conceitos, ao mesmo tempo em que apresenta algo do que os docentes estão vivenciando hoje em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Cantet apresenta uma sala de aula que reflete o atual contexto escolar contemporâneo, da França em especial. Nela estão jovens filhos de pais franceses de diversas origens étnico-raciais e imigrantes de várias regiões. A classe do professor François Marin é a própria França dos dias de hoje, imersa em questões étnico-culturais, no multiculturalismo.

O professor François Marin é interpretado pelo autor do livro que deu origem à obra fílmica, escrito por François Bégaudeau, lançado na França em 2006. Ali está um professor às voltas com sua tarefa de ensinar o francês da norma culta aqueles jovens de diferentes origens étnico-raciais. Ali está um professor às voltas com desafiante situações, exposto a vários tipos de questões, interrogações e condutas dos estudantes, levando-o a tensas e imprevisíveis situações vividas diante daqueles jovens.

Nas cenas e imagens a câmera vai mostrando, com diferentes graus de intensidade, o “clima” daquela sala de aula, através de tomadas, closes e ângulos que retratam as expressões, gestos,

tensões e dificuldades vividas pelo professor François, desde seu isolamento reflexivo na cena inicial, até suas freqüentes discussões com seus jovens alunos.

A precisão e sensibilidade da câmera de Cantet penetra nos personagens e, por conseguinte, nos expectadores, que se sentem como reféns das situações que vão sendo criadas em sala de aula, em vários momentos da filmagem. Desta maneira, este trabalho de Cantet pode provocar choques e até mesmo um sentimento de impossibilidade, além de trazer preocupações e incômodos que reiteram, nas situações que vão sendo expostas, acontecimentos vividos em inúmeras salas de aula das quais educadores e educandos são personagens reais. Os jovens alunos de hoje mantém diálogos e confrontos com seus professores de modo muito semelhante aos do filme. Em pequenos e grandes confrontos, das mais diversas naturezas Na tela vai sendo posta à prova a autoridade docente e sendo recomposta a antiga questão dos limites entre autoridade e autoritarismo.

Saindo da sala de aula, em algumas seqüências fílmicas, a câmera se desloca por alguns minutos para a sala de professores da escola, para os corredores e pátio do prédio e para o gabinete do diretor, ainda que quase toda a duração do filme se desenrole na sala de aula. Nesses outros tempos e espaços da escola, captura desde conversas do grupo de professores da escola sobre a aquisição de uma máquina de café, até uma discussão entre eles sobre a necessidade arranjarem dinheiro para pagarem um advogado de defesa para que a mãe de um dos jovens alunos não fosse deportada para seu país, pois vivia ilegalmente na França.

Estão também nas telas, situações mais tensas que revelam, entre outras questões, as hesitações e dificuldades dos docentes em uma sessão de um conselho de classe e também do Conselho Disciplinar que julgaria a hipótese de expulsão de um dos estudantes da turma. Neste sentido, assim como em todo o roteiro, estamos longe das visões messiânicas sobre os professores. Ao contrário, a obra de Laurent traz à cena esses profissionais em suas fragilidades, vivendo desafios e dilemas relativos ao exercício da docência nos dias de

hoje, cada vez mais atravessada por graves questões sociais, que extrapolam o mundo da escola. Ali estão eles e elas, os sujeitos sociais professores, imersos em angústias, interrogações, dificuldades. Não raro, em desesperanças. François Marin não é um professor imune às paixões humanas da raiva e da cólera, Marin não é um Deus. Ele falha, hesita, perde a paciência, destempera nas palavras, revelando-se por inteiro, em suas grandezas e debilidades, limites e virtudes humanas.

Nas imagens vemos os jovens e as jovens alunos/as imersos em angústias, em perguntas, em problemas os mais diferentes: familiares, sociais, culturais, etários. Vivendo as alegrias e vigor da mocidade em uma sociedade marcada pela exclusão, ou melhor, por uma inclusão subalterna, pela xenofobia, pelo etnocentrismo, pelas desigualdades sociais em suas diversas variações e gradações. Uma sociedade na qual o sentido da república vai se desfazendo passo a passo. Estamos, pois, diante de uma dramática juvenil. Estamos diante de desafios e sobressaltos juvenis de várias ordens. Estamos diante de problemas e ameaças à vida e à felicidade de todos em qualquer parte e lugar, questões que aqueles meninos e meninas percebem claramente.

Os dramas da condição humana e os males da vida social do presente reverberam sobre as relações e vínculos, sejam eles entre os próprios pares juvenis, sejam entre os jovens e seus professores, sejam entre os jovens e a escola. Ali está posta à prova a autoridade do mestre, que representa para adolescentes e jovens, não somente um mediador de seus aprendizados, mas toda uma lógica social, todo um modo de organizar as desigualdades econômicas e hierarquias sociais e culturais, que aqueles jovens, que aquelas jovens interrogam e questionam à sua maneira. As lentes de Cantet revelam um ethos docente, um modo de ser de muitos professores, implicados em incertezas e ambigüidades, em limites e possibilidades. A objetiva de Cantet lança luminosidade e força sobre a vida cotidiana de um docente que reflete o que hoje se passa com milhares de professores nas salas de aula, realizando nesta linguagem fílmica, um cinema que desconcerta, que desconstrói e desnaturaliza.

Passando ao documentário brasileiro de João Jardim, "*Pro dia*

nascer feliz (Brasil, 2006), com quais imagens e enredos de professores nos deparamos? Que docentes e qual docência são trazidos à tela? Nesta recente obra da cinematografia brasileira, além de estarmos diante de um outro gênero fílmico, o documentário, o foco recai sobre os adolescentes e jovens alunos, mais do que sobre seus professores/as. Os docentes aparecem compondo as seqüências e planos, em se tratando de realidades escolares, mas não estão no centro. Na tela estão, prioritariamente, adolescentes e jovens de escolas públicas de grandes e de pequenas localidades brasileiras, além de alunos de um estabelecimento particular de ensino de São Paulo.

Na tela estão fragmentos de suas vidas e histórias não somente escolares, mas familiares e sociais de um modo geral, trazidos em relatos, depoimentos e imagens destes garotos e garotas, nos quais vamos nos encontrando com seus dilemas, com seus problemas, como seus lamentos e sentimentos. Com seus conflitos, esperanças e desesperanças. Nas cenas e imagens juvenis vamos nos encontrando com o vigor da juventude, com suas ousadias e possibilidades, com suas angústias e alegrias. Ali estão eles e elas, jovens brasileiros, com seus projetos e sonhos – ou mesmo sem eles -, com suas vidas e histórias individuais e coletivas.

No documentário é possível não somente vê-los, nossos garotos e garotas alunos, mas escutá-los através da sensibilidade imagética e humana do roteiro e câmera de João Jardim. Num trabalho de alta qualidade, sensibilidade e reflexividade, o documentário deste cineasta brasileiro é também exemplar, no que se refere à problemática das desigualdades sociais e escolares trazidas à tela. Estas são vistas e ditas desde a estrutura física das escolas, até as conversas, os modos de viver e de ser, de se vestir e se mostrar, de falarem e se expressarem, revelados pelos jovens alunos e alunas de uma escola e outra, estudantes das instituições públicas e da escola confessional particular filmadas.

Nas escolas vistas por dentro, estão de um lado a precariedade, a carência física da arquitetura e do mobiliário dos estabelecimentos públicos em suas várias gradações. E, de outro, o seu inverso: a

jardinagem, as paredes com bom acabamento, as salas de aula mais amplas e renovadas do educandário particular. Muito embora em um e outro caso existam os mesmos rituais da cultura da escola, visíveis na organização e esquadramento do tempo e do espaço escolar, nas hierarquias e práticas escolares, nas carteiras enfileiradas, na sistemática das aprovações e reprovações dos estudantes.

E o que dizer das escolas vistas de fora? O documentário é também rico e sugestivo a este respeito: pelo que contém sobre as imbricações existentes entre a escola e a sociedade de um modo geral. Tanto nas tomadas externas aos prédios escolares, quando a câmera percorre estradas, bairros, feiras, moradias das pequenas e grandes localidades, quanto nos depoimentos dos estudantes e profissionais das escolas, vamos entendendo que grande parte dos problemas da escola e daqueles jovens, refletem, têm origem e se relacionam com as estruturas e dinâmicas sócio-históricas.

Costurando a inventividade e sensibilidade de João Jardim a montagem do filme revela uma perspectiva temporal, articulando passado, presente e futuro. Tendo iniciado o documentário com estatísticas educacionais brasileiras e canas dos anos 60 o diretor apresenta nas imagens que finalizam a película, algumas crianças de creche carregando pratinhos de mingau em suas mãozinhas, olhando candidamente para a câmera, quiçá para o indeterminado. Olhando insistentemente para a câmera, quiçá em busca de compaixão. Não há quem não se comova, ou talvez quem não se mova, com esta imagem de João Jardim ao espectador. Não há quem não se interrogue sobre como será o futuro daquelas frágeis crianças, pobres infantes. Nesse arranjo temporal, nas temporalidades com as quais o diretor monta o trabalho, pode estar a razão do título do documentário, recolhido de Cazusa. Surpresos/as, estarecidos/as, compadecidos/as, é provável que ao deixar a sala de cinema os espectadores se interroguem sobre a urgência de fazermos algo *para que o dia possa nascer feliz* para aquelas crianças e jovens deste documentário e para todas mais.

O CINEMA PENSA A DOCÊNCIA

De que forma este convite ao pensamento e à reflexão, o dar a pensar do cinema emerge nestas obras fílmicas? A que reflexões sobre a docência e os professores eles nos conduzem, tanto denunciando quanto denunciando. Quiçá fazendo-nos reinventar nossas experiências individuais e coletivas no cotidiano da escola.

As imagens, cenas e enredos nos levam a pensar que os professores são *sujeitos sócio-culturais*. Ali estão mulheres e homens, mais velhos e mais jovens, negros, brancos, altos, magros; com filhos, sem filhos, brasileiros, franceses, iranianos, com maior ou menor tempo e experiência no magistério. Ali estão eles e elas, na forma primeira como habitam o mundo: seus corpos. Seres de corpo e alma, de carne e sangue. Ali estão mediante seus atributos físicos nos quais se inscreve a cultura, suas vidas e histórias pessoais e conjuntas. Esses docentes corpos assim como o corpo docente, do coletivo dos professores, vão sendo transmutados e reconformados pela cultura da escola. Vão sendo significados e ressignificados nos rituais escolares que deles exige certa postura, gestualidade, condutas.. E naqueles corpos grafados pelas câmeras, estão as temporalidades do transcurso de sua existência, as idades da vida, os ciclos vitais e das gerações humanas.

Ali não estão eles e elas, professores, somente como trabalhadores, pois as películas os apresentam como os sujeitos sociais que são, com vários pertencimentos sócio-históricos. São eles companheiros nas relações conjugais; que são filhos e filhas; são pais, são mães, são padrastos. Nas sequencias fílmicas os vemos não apenas entre seus colegas de escola, mas com seus amigos e familiares, em situações como uma festa de aniversário, escrevendo uma carta à mãe, lavando roupa, fazendo refeições nos seus tempos de vida privada nos lugares onde residem. Neles os vemos namorando, dirigindo e outras práticas sociais extra escolares como em imagens de *O Jarro* e de *Quando tudo começa*. Porque são eles e elas sujeitos socioculturais, os docentes são trazidos às cenas, para

além dos contextos escolares e comunidades locais onde transcorrem as vidas daqueles mestres, dos meninos e meninas, alunos. Eles e elas transitam e habitam: as casas onde moram, as ruelas da aldeia, as vias do bairro, da vila, das cidades, entre outros de seus territórios, contextos e textos não escolares.

Naquelas películas a docência e os docentes vão sendo apresentados nas situações que fundam a docência e a realizam como tal, criando a figura do professor, sem a qual não é possível sua existência: a relação com as crianças, adolescentes e jovens. Nelas vai sendo desvelada a *condição docente*, que se instaura e realiza em uma relação intersubjetiva. Uma relação mediada pelo conhecimento, inscrita nos processos de construção do conhecimento, nos processos de formação humana. Sob o foco da câmara, a docência vai sendo trazida à tela e os professores vão sendo apresentados em seus *textos e contextos*. Argumento e roteiro fílmicos nos fazem pensar a docência para além de si mesma, ou melhor, inserida nos contextos escolares e das comunidades locais e nas estruturas e dinâmicas sociais mais amplas, em processualidades sócio-históricas que lhe imprimem historicidade, desubstancializando-a. Circunstâncias e elementos que vivificam a docência, que a particularizam e diferenciam os modos de ser, de estar e de exercer a docência em uma e outra sociedade, em uma e outra cultura, em uma época e outras, em um país e outro, embora possa haver aspectos comuns à docência ao lado destas diferenciações.

Nestes contextos vão sendo escritos os textos: as histórias vividas pelos professores na escola e comunidades onde se localizam. Os roteiros fílmicos vão dando vida aos personagens, seus textos, inscritos nos na cultura, na materialidade, nas estruturas e dinâmicas instituídas e instituintes dos territórios da escola. Levam o espectador a ver e pensar sobre os grupos, os rituais, as formas e redes de convivência, de encontro e desencontros, de harmonia e tensões que enredam os processos didático-pedagógicos escolares.

Ali estão, naquelas obras, os cenários mais imediatos e interiores nos quais a docência se realiza: a escola, a sala de aula e

seus rituais. Nas películas vamos vendo as configurações dos tempos e dos espaços escolares: os calendários e horários das aulas, os dias de festa, os intervalos, as entradas e saídas dos meninos e meninas, por exemplo. Nas imagens vê-se a planta arquitetônica das escolas, a divisão dos espaços, o mobiliário, os equipamentos, os objetos e material pedagógico. Cadernos, lápis, livros, quadro negro, carteiras são atores coadjuvantes, povoando o interior da escola, em suas tantas variações e semelhanças.

Vê-se ainda, nos marcos instituídos da cultura da escola, as normas, as punições, as avaliações. Compondo ainda a arquitetura da cultura da escola e das interações escolares, tanto quanto sua dinâmica, vê-se nas sequencias fílmicas as faces, as redes e dispositivos de exercício de poder. Ali estão os gestores e representantes das autoridades do sistema de ensino, como também estão os familiares, os membros da comunidade local, direta e indiretamente presentes, entrando e saindo de cena, dificultando, auxiliando, facilitando, colaborando, interditando, controlando a atividade docente ou como seja. Estas vigas que estruturam e dinamizam a docência e o cotidiano dos professores são claramente visíveis.

E o que dizer dos contextos escolares que circunscrevem o exercício da docência como seu pano de fundo? Estão também presentes na tela elementos externos à escola, o cenário social mais amplo da atividade docente e da própria instituição escolar? O que dizer das sociedades e tempos históricos que circunscrevem a escola e a docência? Este é um outro aspecto a considerar no ofício dos mestres sobre os quais os filmes nos fazem pensar. Se observados com cuidado esses quatro filmes situam, localizam direta e indiretamente, com fartas imagens ou com um pouco menos, as circunstâncias, as estruturas e dinâmicas macro sociais que circunscrevem a docência nos tempos históricos em que a observam.

Ultrapassando o interior da escola os filmes relembram que a escola e seus sujeitos só podem ser compreendidos em sua complexidade, tendo em vista seu universo sócio-histórico mais amplo. Em suas relações e articulações com os processos sócio-

históricos mais amplos, sejam eles locais ou regionais, do presente ou do passado, a escola vai sendo configurada e reconfigurada. Por ser assim, a docência está implicada nas estruturas e dinâmicas sócio-históricas mais amplas, que balizam tanto o interior das escolas, quanto seus sujeitos, interações e práticas sócio-históricas e culturais. As escolas dos filmes estão inseridas em grandes e pequenas localidades – das aldeias às metrópoles, do campo e da cidade. Elas estão em determinadas regiões, em países, em continentes, como também se inscrevem na cultura local e global. Por isso estão na tela as tomadas sob São Paulo, a feira do interior de Pernambuco, as estradas, em *Pro dia nascer feliz* e as ruelas da aldeia do deserto capturadas por Ebrahim Forouzesh em *O Jarro*

Estas imagens nos fazem pensar as articulações existentes entre a vida social mais ampla e a escola, qual seja, entre educação, sociedade, cultura e história. Estas imagens nos convidam a refletir, a analisar, a problematizar como uma e outra se produzem e se reproduzem. Como se tocam, se tencionam, se completam e interpenetram. Nas películas estão postos problemas sociais que ultrapassam os limites da escola, passando pelas desigualdades sociais e escolares, por questões de políticas públicas até problemas de outra índole, como os projetos de vida, os valores, as perspectivas daqueles professores e estudantes, questões entremeadas com problemas relativas às condições de vida e ao próprio sentido da escola, da aula, da sala de aula e da atividade docente, seja para os docentes, seja para os discentes..

Os filmes nos fazem pensar sobre as responsabilidades e dificuldades inúmeras que pesam hoje sobre os professores. Dentre elas o fato de que precisam se desdobrar em uma tarefa e outra transitando entre lugares e problemas que seriam da alçada dos pais, das famílias, dos governos, por exemplo. Cenas e imagens das películas nos expõem e nos fazem refletir sobre as incertezas a que os docentes estão expostos hoje, em seu dia a dia na sala de aula. Seja porque são muitas as possibilidades de se pensar e construir o conhecimento, seja porque são diversos e dezenas, centenas o

número de estudantes e turmas com quem trabalham na Educação Básica, seja pelas incertezas que demarcam o próprio tempo histórico, as sociedades contemporâneas. Sejam, ainda, as dúvidas relativas a um presente e futuro incertos, de segurança e risco, de paradoxos e turbilhão, de rapidez e quantidades, que múltipla suas preocupações com as crianças e jovens que ali estão, diante deles, a cada dia. Novas gerações humanas que têm direito à vida, a um presente e um futuro dignos. Como será, como está sendo a inserção daqueles meninos no mundo? Luminosa, sombria, fácil, difícil? Temerosa? O que cabe aos professores a este respeito? E aos demais setores, grupos e segmentos da sociedade, quais suas responsabilidades a este respeito?

Da mesma forma, estão muitos deles e delas, nossas crianças, adolescentes e jovens alunos vivendo dificuldades, quando não em sofrimento. Não raro abandonados, sofridos, desesperançados, vivendo sob o domínio do medo, da violência, da falta de projetos e perspectivas. Estão receosos de que possam “sobrar”. Estão sendo socializados nos parâmetros de uma sociedade do mercado e do espetáculo, que banaliza a própria vida em todas as suas formas. Não raro estão à deriva.

As cenas, os gestos, os rostos, olhares e condutas dos estudantes, sobretudo em *Pro dia nascer feliz* e em *Entre os muros da escola* expõem uma questão maior. Uma tensão primeira vivida pelos docentes em alguns níveis de ensino e escolas, sobretudo no trabalho com adolescentes e jovens, que se interrogam, permanentemente sobre como tocar naqueles meninos e meninas. O que pode interessá-los, como envolvê-los com a sala de aula, como demovê-los de certos lugares e interesses para outros? Como construir uma aprendizagem significativa? Como envolver, o que fazer com aqueles garotos e garotas filmados por João Jardim e de C.Laurent, para quem o universo é algo muito maior do que a escola. É largo, longo e virtual de um lado e estreito, curto e real de outro, se tomarmos suas condições objetivas e movimentos de subjetivação, se focarmos seus projetos e possibilidades de realização

Aqueles filmes assim como outros do cinema de autor, nos fazem pensar, sobre *as condições materiais de exercício da docência*. Aqui nos deparamos com outro tipo de problemas da educação e da escola, implicados na docência. Nas telas estão escolas precárias, descuidadas, sujas, habitadas pela escassez, pois lhes falta pintura, mobiliário, equipamentos mínimos. Situações nas quais a estética da docência e da condição de aluno se desenha em imagens de abandono, descuido e carência, como também se vê o reverso disso na escola privada filmada por João Jardim, por exemplo.

Esses elementos e outros tantos conduzem-nos, ainda, à reflexão sobre a *docência em sua humana condição*. Nas palavras de Rösele (2009) ao comentar o filme *Entre os muros da escola*, "a docência não pode abarcar somente seu significado em si, mas passeia constantemente conturbada entre o ser humano e seus limites."

Vendo as situações vividas pelos docentes na tela, vendo o exercício da docência em imagens fílmicas, os esforços, o labor e labuta de muitos daqueles personagens professores para estarem juntos, para contribuir, para tocarem naquelas crianças, adolescentes, somos então levados a pensar que mesmo sob intempéries, é possível viver a docência, o que é muito mais do que exercê-la. É possível viver a docência como *humana docência*, lembrando Arroyo (2004).

O CINEMA INTERPELA OS PROFESSORES, O CINEMA CONVOCA A DOCÊNCIA

Em suas evocações a narrativa fílmica interpela os professores convocando a docência. Ao observá-los, o cinema os interpela – quer saber por que, quer saber para que. Busca um diálogo com os docentes. Tenta aproximar-se da escola e seus sujeitos, suas vidas e histórias. Suas tramas, seus dramas. O cinema interpela os professores e os convoca a pensarem sobre si mesmos, sobre seu trabalho, seus fazeres, seus saberes. Interroga os seus viveres. Nas seqüências fílmicas a docência e docentes vão sendo desvelados, deslindados, descortinados. Suas vidas, seu labor, suas incertezas e dúvidas, suas

angústias vão sendo expostas e interpeladas, procurando apreendê-la e compreendê-las. O cinema convoca a docência inquirindo-a sobre este ofício: levando a pensar o sentido mesmo da docência, tal como na pergunta que o prof. Daniel formula a si mesmo pensando: *O que retém nos aqui?*

Nas imagens e cenas vamos sendo convocados a refletir sobre as finalidades da docência, sobre o exercício e o viver a docência, sobre seus desafios. Vendo-se no espelho das telas, nelas refletidos, os docentes são levados a olharem a si mesmos, pela lente do cinema, com o olhar do cinema. Observam como exercem a docência, como realizam seu trabalho. O que fazem e como se relacionam com as crianças, adolescentes e jovens que têm diante de si, razão primeira de sua ação.

Convocando os professores a estas reflexões, este cinema lhes ensina. Junto à fruição estética que proporciona, o professor aprende com o bom cinema, fazendo valer o suposto de que conhecendo e se deixando tocar por esta linguagem, pode se tornar mais sensível, mais atento, mais cuidadoso com seus próprios gestos e condutas, com suas palavras. Quiçá existam semelhanças e entre um bom cineasta e um bom professor. Pode-se pensar, então, em possíveis pontos de semelhança e proximidade entre as formas de se fazer o bom cinema e um certo modo de se realizar a docência, a partir de uma fina sensibilidade: a humana docência, um delicado ofício.

Neste jogo de interpelação e convocação dos cineastas face aos professores e a docência, há têm elementos que potencializam a docência, provocando deslocamentos. Por entre idas e vindas, ângulos amplos e detalhes, em múltiplas angulações e planos do olhar, do focar, do contemplar, o cinema penetra a docência iluminando-a. Suas lentes inquietam a docência. Fazem ver o ainda não visto, tocar o que ainda não foi tocado, escutar o que não foi ouvido, chegar aos detalhes, aos indícios, aos enigmas. Nos arranjos de luz e sombra, de longe e perto, de som e silêncio, de gesto e fala, no estático e no movimento, vão se desvelando outros universos, por vezes inimagináveis. Não raro situações inefáveis aparecem na tela, a que só poderíamos chegar

pela via da linguagem fílmica, mediante outros sentidos, arranjos, olhares, vindos de grandes realizadores.

O olhar destes cineastas contém outros focos, traça outras imagens, propõem outras formas de olhar, de visão e novas bases de escuta. Nessa arte do olhar os limites do real e do concreto vão se abrindo em possíveis horizontes, em devires.. Vão se alargando em novas figurações. Este pródigo olhar de alguns cineastas, fecunda o pensamento, expande a sensibilidade e dela se nutre. Nele o existente se desestabiliza e o novo se anuncia, podendo instaurar o inédito. Novas lentes, perspectivas, planos e ângulos podem arquitetar outros modos de compreender, novos sentidos, outras abordagens, outros mundos e interpretações.

Estes deslocamentos e infinitas possibilidades do olhar, característico de uma certa estética cinematográfica ensina, interpela, interroga. Nos interpela com a pergunta: como olhamos e que visões temos sobre nossas crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas. Com quais lentes os vemos? Com que olhos? Como os sentimos, o que pensamos sobre aquelas meninos e meninas diante de nós, que esperam pela compaixão, pelo auxílio, pela mão do adulto, pois não podem ser deixados à deriva? Ainda que muitos deles e delas tentem escapar de nossos olhos, em pequenos ou grandes gestos de fuga, não raro levados pelas contingências de que se tornam reféns, que lhes seqüestra a própria vida, com os imaginamos? ,

Sendo a docência uma relação intersubjetiva, a objetiva do cineasta, convoca-nos a uma outra pergunta: e eles e elas, como nos vêem? Como nos sentem? O que esperam, o que necessitam de nós? Como ficamos, os docentes, grafados em suas vidas, em sua memória?

Porque propõe um outro olhar, um profícuo olhar, o cinema convoca a docência a aprender a olhar para nossas crianças e jovens das escolas, com uma sensibilidade mais fina e acurada, com delicadeza e detalhe. Ensina-nos a vê-los de modo aberto, sem pré-noções, sem estereótipos, sem generalizações, sem restrições. O que aprender com o cinema, com esta prodigalidade de um certo

olhar cinematográfico, para (re)conhecermos, para potencializarmos e contribuirmos com aquelas vidas, para que amanhecendo diante de nós possam crescer em floração?

Por ser assim, o cinema interroga a docência e os docentes sobre as nossas formas de olhar e de compreender os garotos e garotas com quem trabalhamos. Que imagens fazemos deles? São *imagens quebradas*, como diria Arroyo (2004)? Ao interpelar-nos o cinema nos convoca a mudarmos os planos de visão. É preciso, modificar as tomadas, trocar as lentes, ir mais perto, ir mais longe, jogar luz, retirar luz, sombrear, para os vermos mais e melhor. É necessário observá-los, a nossas crianças, adolescentes e jovens, aos adultos mesmo, de várias maneiras, descobrindo suas potencialidades, necessidades, desejos, dificuldades tantas. É preciso observá-los e compreendê-los no que aqui está e no vir a ser. Lembrando Fresquet (...) é preciso aprender e desaprender com o cinema. Desaprender um certo modo de olhar, de pensar e de sentir, para constituir um outro. É preciso trans-ver, ver com imaginação. Com sensibilidade e delicadeza.. Conforme Frequet (2008, p.23) *é preciso ver, re-ver e trans-ver as vivências entre o “eu e o mundo” através da tela grande”*

E o que contém ainda, o bom cinema, que nos interpela, que pede resposta e explicação dos professores? Eles – diretores e obras fílmicas – nos perguntam e querem saber de nós sobre a nossa maneira de entender e de realizar a docência, sempre implicada em nossa maneira de olhar, de ver, de sentir, de nos aproximarmos ou rejeitarmos, de nos deixarmos afetar ou não por aqueles meninos e meninas alunos.

Há ainda naqueles filmes um outro aspecto através do qual seus realizadores interpelam os docentes e convocam a docência: a sensibilidade, a imaginação e a alteridade levados à radicalidade. E aqui estão capacidades e exercícios do humano sem os quais a docência se esvazia, sem as quais perde o sentido. A sensibilidade para olhar de várias maneiras, para olhar com cuidado e zelo, deslocando o pensamento, os sentidos, a compreensão, como dissemos acima. A imaginação que nos faz perceber o que aqui está como algo que pode

ser diferente, pode se modificar, abrindo-se em devires, instaurando o inédito, em novas figurações. Uma inventividade que supera o que está dado, aqui colocado, abrindo-se às mudanças e transformações. Como exercer a docência sem estas bases de sensibilidade e de inventividade humanas? Por isso e muito mais, o cinema, a arte, nos convocam a retornar ao que é fundamental na docência e na educação: uma abertura sem limites e o permanente devir.

A alteridade, o reconhecimento, a consideração e o respeito ao outro e ao diverso, também fazem parte de grandes obras cinematográficas, da mesma forma que constitui-se como matriz do pensamento de grandes pedagogos, das pedagogias humanistas e emancipatórias. O bom cinema nos coloca diante do diferente, do diverso, como também das desigualdades, das injustiças, porque olha com outros olhos, observa o que não vimos, abrindo-se ao indeterminado, ao relativismo, à multiplicidade. Porque um certo tipo de estética fílmica associa-se e nos conduz ao exercício da ética.

Sendo a docência em sua origem, na matéria viva de que é feita, uma relação intersubjetiva, é ela uma relação de alteridade. Também neste aspecto, o cinema interpela a docência, pedindo explicações. E a convoca ao pleno respeito à diferença e a busca da justiça, da igualdade, da dignidade humana, tomando-as em toda a sua riqueza e esplendor, mesmo que isto não seja simples. O cinema convoca a docência a pensar e viver não a tolerância, mas o acolhimento ao diferente, a hospitalidade a que Olgaria Matos se refere (2008)

Arte do olhar, de focar configurando, desfigurando, reconfigurando, refletindo e modificando, no côncavo e no convexo, o cinema é também uma narrativa. É um modo de dizer das coisas, é um modo de dizer às coisas, dizendo muito mais do que elas são, inventando o inexistente em prodigalidade. A estética fílmica é um modo de narrar, de contar. É uma forma de interpretar, de dar e usar a palavra feita imagem em movimento, feita som, silêncio, enredo, luminosidade. Nessa fabricação o cinema de arte, apresenta e interroga o mundo, revisitando-o e reinventando-o em infinitas possibilidades. Essa arte, como outras, é um modo de falar da vida em todas suas

tempos, culturas, territórios de ontem, de hoje e de amanhã. Aqui e acolá. Nessa fabricação o cinema de arte fala de sonhos e quimeras..

Como narrativa esse cinema interpela a docência e os professores de forma singular. Em seus questionamentos e possibilidades, em suas formas de narrar, este cinema traz à docência a própria temática da narrativa. Não seriam estes – o mestre e seu ofício – um narrador e esta arte? Como separar a palavra, o enredo, a trama, como destituir este labor – da docência, do docente - da narrativa, deste contar e dizer das coisas, deste dizer às coisas? Como apartar a humana docência do ato de narrar? Não seriam os mestres, em sua origem, narradores? Como separar o conhecimento, a memória cultural, o relato da experiência, da vida, do vivido, esta matéria prima da docência, da narrativa, da narração? Destituída da narrativa, a docência não apenas se esvazia, como se desfigura. Perde o sentido. O que é uma aula senão uma narrativa, um relato, uma relação comunicativa? E da mesma forma que a narrativa fílmica, na docência os professores velam e desvelam, mostram e escondem, podendo inquietar, provocar o espanto, fazer deslocar o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a emoção.

O professor é um narrador. Sua responsabilidade primeira é dizer do mundo, da cultura, da história. É ele um artesão da memória e um arauto da esperança presente em cada nova vida, em cada criança e jovem à sua frente. A memória cultural vai sendo transmitida, significada e ressignificada, questionada e reelaborada em cada aula pelos docentes e discentes, pela via da narrativa. Em cada um de seus encontros cabe aos docentes, apresentarem a memória cultural às novas gerações, para que dela se apropriando possam reinventar o mundo, a sociedade, a história, realizando o novo de que são portadores. (Arendt, 1992)

E o que aprender com a narrativa fílmica? Em que sentido a narrativa cinematográfica de grandes diretores do cinema interpela e convoca a docência e os docentes? Entre outras de suas características e qualidades quando falamos do cinema de arte, do cinema de autor, temos uma narrativa fílmica mais livre, mais sensível.

Ressalta-se, ainda, no labor cinematográfico, que o cineasta pretende tocar no público, pretende que o público se afete com sua obra, que se envolva com a sua narrativa, tal como se passa com as grandes obras. Como também pretende que sendo aberta, sua obra não se feche em uma única interpretação, compreensão, apreensão, percepção. Como esse processo, essa conduta e preocupação de um cineasta interpela a docência? O que dizer de nossas aulas? Como vamos tecendo a narrativa em sala de aula? Trata-se de uma palavra aberta, larga, profícua? Trata-se de algo volátil, superficial, estreito? É possível que seja ela, a prática docente, o fazer pedagógico algo revelador, que produza sentidos e significados para docentes e discentes? É possível pensar e realizar, uma narrativa imersa em aprendizagens significativas?

Em nossos tempos de sala de aula e de escola, temos convidado às crianças e jovens ao livre pensar, à imaginação, à indignação? É possível que nossas aulas impliquem os meninos não apenas intelectualmente, mas em suas emoções e afetos, em sua humana condição? E seria também eles, narradores, em nossas aulas, encontros, conversação ou lhes seqüestramos a palavra, o pensamento, a imaginação, o relato, a vida? Se a docência se instaura, se constitui e se realiza a partir de uma relação intersubjetiva, ambos, seriam ambos, docentes e discentes, narradores? Construir a aula, seus tempos e espaços, como uma circulação de narrativas, com reciprocidade e troca, abrindo-se ao pensamento, ao sentimento, ao indeterminado, numa artesanaria da palavra, não seria esta a estética da docência? Em nossos encontros e aulas, em nossas interações com as crianças e jovens, como vão sendo tecidas e desenroladas as narrativas? Nelas se pode falar de uma prosa, de uma conversação, de um diálogo?

A narrativa fílmica nos leva a pensar nossa própria prática como narrativa e como tudo isso se passa ou como tudo isso *nos passa* em sala de aula, na experiência docente e discente. Mas seriam mesmo os docentes narradores? Nossas condições objetivas e subjetivas de trabalho têm nos afastado ou nos aproximam dessa experiência,

da aula, da sala de aula como um lócus privilegiado das narrativas e narradores?

Para além do infinito horizonte do olhar e das narrativas e neles inscritos, potencializando o humano em suas dimensões intelectuais, estético-expressivas e éticas, qual seja, políticas para o bem viver na vida em comum, o bom cinema interpela e convoca a docência e os professores em uma outra direção: enquanto possibilidade de uma experiência onírica. Estar em uma sala de cinema, se deixando envolver e tocar, se deixando afetar e impregnar pelo filme é algo da ordem dos sonhos. É como um transportar-se para um outro tempo e lugar, do qual não temos conhecimento e domínio, no qual não sabemos o que irá se passar, o que irá *nos passar*. Por ser assim, quando saímos da sala, depois de assistirmos ao cinema de arte, o que vimos assalta nosso pensamento, impregna nosso corpo e nossa alma. Em outras palavras, também como experiência onírica o cinema interpela os professores, o convoca a docência. Entre outras razões, a relação e a construção do conhecimento, os caminhos do aprender e do ensinar, podem também trazer sonhos, constituindo-se como uma experiência onírica. Conhecer abre caminhos, possibilidades. Vindo do desejo, o aprender o recoloca, o mobiliza. O trabalho do pensamento e da palavra, no espaço coletivo da escola, a sensibilidade, a imaginação podem modificar nossa compreensão do mundo e da vida, fabricando sonhos, desenhando projetos, renovando esperanças, tanto quanto pode frustrar, oprimir, diminuir, restringir.

Ademais, a docência, o labor com as vidas, com os corações e mentes, com a subjetividade das crianças e jovens alunos, está implicada em um tempo outro, adiante. As temporalidades implicadas na docência tramam o ontem, o hoje e o amanhã. Os devires. Seus horizontes temporais colocam e recolocam, permanentemente, as durações históricas mais gerais e o transcurso da existência individual, tematizando o pretérito, o agora e os horizontes à frente fazendo os sonhos, a possibilidade de invenção do inexistente, os projetos como substância, como matéria prima de que é feita a docência.

Nesta direção, a narrativa docente, a narrativa da docência é também prospectiva.

Assim arquitetados, do seu lugar de narradores os professores se aproximam dos cineastas, a estética docente se assemelha à estética fílmica. Assim, o bom cinema não somente interpela e convoca a docência e os docentes propondo que ela se repense como tempo/espaço narrativo, havendo ainda nesse apelo, possibilidades de diminuirmos as distâncias entre a docência e o cinema, entre professores e cineastas.

Por fim, o cinema interpela e convoca a docência e os professores por um outro ângulo. Para além da relação dos professores com o cinema em suas vidas pessoais e profissionais, como o cinema está sendo colocado na escola, na sala de aula, nos tempos e espaços escolares? Como ele é conceptualizado, trabalhado, potencializado na escola? Em que projetos e práticas pedagógicas essa arte está presente? A este respeito, o cinema o cinema interpela e convoca a docência no sentido de se pensar a presença e a ausência do cinema na escola, entendendo- como parte dos processos de formação humana, como parte da experiência e da formação estética e cultural das novas gerações como espectadores. De outro, o cinema interpela e convoca a docência no sentido de se pensar e de se conhecer projetos e possibilidades de os próprios estudantes – em todos as modalidades e tipos de escola – poderem fazer exercícios de produção fílmica. Por certo que este tipo de atividade teria muito a acrescentar à educação do olhar das crianças e jovens. Por certo que eles e elas, crianças, adolescentes e jovens e os próprios adultos da escola, inclusive os professores, enriqueceria seus processos de formação com projetos e atividades de cinema na escola. Seja como espectadores do bom cinema, na fruição estética, ultrapassando sua utilização apenas como recurso didático, seja como realizadores de pequenas produções fílmica.

Levando adiante essa proposta, de se discutir e edificar as relações entre educação e cinema, discutindo suas proximidades e distâncias, suas ausências e presença, suas potencialidade e limites finalizando colocando esta outra temática: dos possíveis vínculos, diálogos e aproximações entre cinema e escola. Ao lado dessa, há

também uma outra vertente de discussão desta temática, a ser feita em outro momento. Qual seja se mudarmos os lugares e sujeitos da pergunta, vê-se que da mesma forma que o cinema observa, pensa, interpela e convoca os professores e a docência, estes docentes e docência devem também interrogá-lo. Isto é: como os professores e a docência interrogam o cinema? Contudo, esta seria matéria para uma nova reflexão e trabalho. Em outros termos, A este respeito, sabe-se que existem muitas e significativas experiências nesta direção, tais como dois projetos exemplares existentes no Brasil, porém esta também é matéria para um outro momento e reflexão.

Retomando a epígrafe de Larrosa recolhida para este texto, estes belos filmes de Ebrahim Forouzesh, de Cantet Laurent, de Bertrand Tavernier e de João Jardim, nos *abrem os olhos colocando-os na justa distância e movimento*. Estes diretores interpelam e convocam, pensam e observam os professores em sua dramática. Com um pródigo e generoso olhar, nas imagens em movimentos, no argumento, seqüências, planos e montagem destas obras, trazem à tela a docência e seus protagonistas em suas ambigüidades, em suas incertezas. Na inteireza de sua humana condição e na possibilidade de se viver uma humana docência. Trazem à tela responsabilidades, acertos e erros, angústias, alegrias e dificuldades de sujeitos sociais docentes: seres concretos. Trazem à tela a docência em seus limites e possibilidades.

Por último, se concordarmos com Stendhal quanto à idéia de que a arte contém uma “*promessa de felicidade*”, não estaria esta promessa também implicada na docência?

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: *Entre o passado e o futuro*. 3. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*.

Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

- BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. Trad. Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- FRESQUET, Adriana & XAVIER, Marcia. Desaprender com o cinema: uma experiência coletiva de alteridade. In: *Novas imagens do aprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.

- LARROSA, Jorge. El rostro enigmático de la infancia. A modo de presentación. In: Larrosa, Jorge; Teixeira, Inês A. Castro & Lopes, José Miguel de Sousa (compiladores). *Miradas cinematográficas sobre la infancia: niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.

- MATOS, Olgaria. *Discretas esperanças: transformações filosóficas do mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

- PAIXÃO, Léa. Quando tudo começa. In: TEIXEIRA, Inês A.C. & LOPES, José de Souza Miguel (orgs). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- RÖSELE, Úrsula. *Entre os muros da escola*. Revista Filmes Polvo, junho de 2009 (on line)

- VASEN, Juan. *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008 (Vozes de la Educación)

A DIMENSÃO POLÍTICO/EDUCATIVA DAS OPÇÕES ESTÉTICAS NOS MANIFESTOS FUNDADORES DO CINEMA COMO ARTE

Rosália Duarte

PUC-Rio

INTRODUÇÃO

O cinema não nasceu como forma de expressão de idéias e sentimentos, mas como técnica a serviço do conhecimento científico — em seus primórdios, a função do cinematógrafo (como a própria palavra indica: grafia do movimento) era, fundamentalmente, possibilitar uma maneira mais precisa de registrar movimentos, de modo a prover de recursos técnicos a ciência que então se ocupava disso. A técnica de registrar imagens em movimento também viria a se mostrar útil para aproximar da vista objetos distantes e para ampliar, significativamente, a dimensão de seres e objetos muito pequenos, de forma semelhante ao que faziam os microscópios, recursos que passaram a ser amplamente utilizados pelo que viria a ser definido, mais tarde, como primeiro cinema ou cinema científico.

Em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e o estudo da meteorologia; entre 1904 e 1911, Lucien Bull realizou as primeiras experiências com cinematografia ultra-rápida filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizou estudos sobre bacilos e células com auxílio de técnicas cinematográficas e Roberto Omegna, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo. A possibilidade de olhar para o mundo, manipulando o tempo e enxergando o que o olho humano não poderia ver, abriu novas possibilidades de investigação científica dos fenômenos naturais e de divulgação desse conhecimento, chegando, rapidamente, a um público curioso e ávido por novidades, num ambiente de recorrentes exposições internacionais e científicas

(DUARTE & ALEGRIA, 2008).

O caráter pedagógico dessas imagens-técnicas não passou despercebido aos educadores, que vislumbraram a possibilidade de também fazer uso delas para o ensino da ciência. A emergência, no início do século XX, de uma filosofia da educação que defendia a experimentação e a observação dos fenômenos naturais como importantes medidas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da ciência, levou escolas e professores a utilizar a imagem-técnica e os novos processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações em suas aulas, desde fins do século XIX. As imagens capturadas pelo cinematógrafo vieram somar-se a essa tendência e ocuparam espaço também na sala de aula. Nos anos de 1911 e 1912, no Liceu Hoche, em Versailles, Brucker, catedrático de história natural, empregou projeções animadas em suas aulas. Em 1912, na Bélgica, um congresso de educação reuniu professores e pais em torno de um debate sobre o potencial do cinema para fins educacionais (idem).

A impressão de realidade, o largo alcance conquistado pela imagem técnica, em razão de sua reprodutibilidade, a relativa universalidade da linguagem cinematográfica e, em consequência disso, o forte apelo que o cinema teve, desde o início, junto às massas trabalhadoras são algumas das características dessa arte que contribuíram, de forma significativa, para que ela viesse a ser incluída como veículo de educação, em especial dos mais pobres e menos escolarizados, no contexto de projetos nacionais civilizadores. Uma parte dos projetos e propostas para tornar o cinema uma instância educativa foi desenvolvida no meio educacional e vem sendo objeto de estudo nessa e em outras áreas de pesquisa. Entre estes, destaco os trabalhos de Sheila SCHWARTZMAN (2000 e 2004), Ana MONTEIRO (2006); Milene GUSMÃO (2006); João Alves dos REIS JUNIOR (2008) e Fernanda CARVALHAL (2008).

Outra parte das propostas que visavam articular cinema e educação emergiu no interior do próprio cinema e está na base de alguns dos mais importantes movimentos estéticos cinematográficos. A idéia de que o cinema deveria participar diretamente da educação, política

e estética das massas parece ser recorrente nos textos fundadores desses movimentos, embora tenha adquirido características distintas em cada um deles.

Este trabalho, fruto de um estudo, ainda em fase inicial e de caráter exploratório, que busca identificar a presença de perspectivas educativas em manifestos, textos e filmes ligados a movimentos estéticos fundadores do cinema como forma de arte, traz algumas reflexões acerca de como esses realizadores pensavam o papel educativo da arte que estavam ajudando a criar.

A PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO E DO IMATERIAL

No mundo grego, o termo *techné* era utilizado para definir a realização de algo a partir da possibilidade, exclusivamente humana, de transformar realidade natural em realidade artificial e, nos textos de Platão e Aristóteles, expressava tanto o sentido de técnica quanto o de arte. Cinema é *techné*, uma técnica que também é arte, enquanto dimensões absolutamente indissociáveis uma da outra.

Em 1909, Georges Méliés (2006), um dos primeiros a expandir de forma criativa as possibilidades dessa técnica, escreveu:

A arte cinematográfica oferece uma tal variedade de pesquisa, exige uma quantidade tão grande de trabalhos de todos os gêneros, requer uma atenção tão redobrada, que não hesito, de boa-fé, em proclamá-la a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo, tudo se emprega em doses iguais nessa extraordinária profissão (...) é preciso meter a mão na massa, como se diz, por um bom tempo, a fim de conhecer a fundo as numerosas dificuldades que devem ser superadas em um ofício que consiste em realizar tudo, mesmo aquilo que parece impossível, e dar

aparência de realidade aos sonhos mais quiméricos, às invenções mais inverossímeis da imaginação (p.16).

O que Méliés sugeria, já naquele momento, era que seria necessário muito domínio da técnica para desenvolver todo o potencial artístico que o cinema tinha a oferecer.

Os primeiros passos para que as imagens do cinematógrafo fossem tomadas com fins expressivos viriam a ser dados pela vanguarda francesa do início do século XX, um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que, tendo entrado em contato o cinematógrafo, decidiram explorar, criativamente, as potencialidades da imagem em movimento. Favorecidos pela atmosfera revolucionária das artes plásticas (dadaísmo, cubismo, expressionismo), pela importância atribuída ao cinema como meio de expressão e pelo forte apelo popular das exposições públicas dos primeiros filmes narrativos, alguns artistas começaram a experimentar a nova técnica com o intuito de criar uma nova forma de arte. Para eles, o que vinha sendo feito no cinema até então era apenas a produção de um reflexo frágil das outras artes, uma mera transposição da literatura e do teatro para a imagem em movimento.

Para os vanguardistas, os primeiros cineastas haviam se equivocado ao colocar o movimento visual a serviço da literatura e de suas concepções dramáticas e romanescas, tendo criado uma forma de fazer filmes que em nada correspondia ao verdadeiro “espírito do cinema”. A esse respeito diria mais tarde Germaine Dulac (publicação eletrônica, s/data), uma das principais representantes da vanguarda francesa: “Viu-se nele [no cinema] apenas uma forma de multiplicar as cenas e os cenários de um drama, de aumentar ao infinito os palcos teatrais e reforçar a ação dramática pela mudança de ponto de vista (p.1, tradução livre). Para a cineasta, isso fez com que o público se acostumasse a ver o cinema dessa forma e era preciso ensinar os espectadores a apreciar o cinema como uma nova forma de arte, como um meio de expressão único, com características próprias e possibilidades quase infinitas de criação.

Nessa perspectiva, a vanguarda francesa propugnava para os novos cineastas “a busca de um cinema puro” que, livre das convenções formais, deveria “brincar com as luzes captadas para evocar estados da alma e não fatos exteriores... (...) desenvolver esta faculdade extraordinária e pungente de representar o imaterial” (Canudo apud Agel, 2006:11). Não se tratava de atender aos interesses econômicos dos produtores com filmes que viessem a agradar ou lisongear o gosto do público, forjado na relação com filmes que transpunham teatro e literatura para a tela, mas “de criar algo novo a qualquer preço e virar as costas a toda tradição literária e artística” (Agel, idem).

Germaine Dulac desempenhou papel fundamental nesse movimento. Realizou mais de trinta filmes de ficção, além dos filmes de atualidades e documentários; entre suas obras encontram-se *La fête espagnole* (1919), *La souriante Madame Beudet* (1923) e *La coquille et le clergyman* (1929), considerados, respectivamente, como o primeiro filme impressionista, o primeiro filme feminista e o primeiro filme surrealista da história do cinema (texto digital, s/data).

Dulac foi uma militante da proposta de fazer do cinema uma arte em si mesma, tendo fundado sua própria produtora através da qual viria a desenvolver novas experiências com a luz na composição das imagens e na expressão do mundo interior das personagens. O cinema tinha para ela também uma função política, voltada, de um lado, para a formação estética das massas e de outro par a denúncia da condição feminina, tema de muitos de seus filmes. Convencida de que o espectador era parte integrante do cinema como uma arte em si mesma, foi também uma das fundadoras do movimento cineclubista francês, destinado a difundir a “arte cinematográfica” junto ao grande público de forma a desenvolver neste o gosto pela nova forma de arte.

Na busca de um cinema puro, Dulac viria a integrar o movimento surrealista francês, cujo manifesto, publicado por André Breton, em 1924, defendia a idéia de que o pior que a arte poderia fazer por si mesma era tentar ser expressão do real.

Diz André Breton, no texto de lançamento do movimento

BRETON, 1924: “Tamanha é a crença na vida, no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real, que afinal essa crença se perde”. É à imaginação, vai dizer o autor do manifesto, que a arte deve servir, à libertar a imaginação da servidão a que ela está submetida pela realidade, pelas regras e convenções sociais, pelas obrigações impostas pela vida cotidiana e, sobretudo, pelo temor à loucura.

Não é o temor à loucura que vai nos obrigar a içar ao meio pau a bandeira da imaginação” (...) “a atitude realista, inspirada no positivismo, de São Tomaz a Anatole France, é hostil a todo impulso de liberação intelectual e moral. Tenho-lhe horror, por ser feita de mediocridade, ódio e insípida presunção. (...) Ressente-se com isso a atividade dos melhores espíritos” (idem).

Citando as descobertas de Freud sobre o inconsciente e sobre o sonho, o manifesto professa a crença na integração futura dos dois estados, sonho e realidade, “numa realidade absoluta, de surrealidade” , matéria prima da arte, incluída aí, a arte cinematográfica. Dirá o pintor francês Fernand Léger (2006), roteirista e diretor de *Le ballet mécanique*:

O cinema é uma terrível invenção para fazer o verdadeiro, quando se deseja. É uma invenção diabólica que pode vasculhar e iluminar tudo o que escondemos, e projetar o detalhe aumentado cem vezes. (...) Um botão de lapela sob um projetor, projetado, cem vezes aumentado, torna-se um planeta irradiante. Um lirismo completamente novo do objeto transformado vem ao mundo, uma plástica vai ser fundada sobre esses novos fatos, sobre essa nova verdade (p.88)

Nessa perspectiva, a imagem cinematográfica deveria ser configurada a partir de outra lógica, não-racional e não realista, uma lógica própria do inconsciente, à qual somente se tem acesso pela arte

e pelo sonho. Esperava-se que a arte cinematográfica pudesse transpor sonho e imaginação para a tela, levando o espectador a experimentar a liberdade de pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais. Entre as mais radicais expressões do surrealismo no cinema encontram-se, ao lado das obras de Germaine Dulac, *O cão andaluz* (1929) e *A idade do ouro* (1930), de Luis Buñuel. Para esses diretores, compreender a linguagem dos sonhos, base do surreal, era entrar em contato com o desejo, subvertendo a opressão imposta pelo real.

Do outro lado do Atlântico, a perspectiva de representar o imaterial para aproximar o espectador dos mistérios da alma humana, levaria o David Wark Griffith a também brincar com luz, no que viria a ser considerada, mais tarde, a invenção do cinema narrativo. Com propósitos muito distintos dos professados pela vanguarda francesa e pelos surrealistas, Griffith tomou a imagem em movimento como instrumento para a construção de narrativas visuais dramáticas, que exploravam, acima de tudo, o universo interior das personagens.

De acordo com Xavier (2007), Griffith pretendia traduzir para o cinema a tradição da representação teatral (de onde ele provinha), dando função dramática às técnicas já utilizadas na produção de imagens em movimento para, adensando a psicologia das personagens e ampliando “o alcance da narrativa no plano da carga simbólica atribuída às imagens” (p.41). Griffith esperava que suas narrativas levassem o espectador a vivenciar como suas as experiências das personagens, apreendendo com elas os aspectos mais subjetivos da natureza humana. Em seus primeiros filmes de longa metragem, *O nascimento de uma nação* (1915) e *Intolerância* (1916), lançou mão da montagem paralela, para apresentar vários eventos ocorrendo simultaneamente, e o *close up*, cuja principal função era possibilitar ao espectador aproximar-se da intimidade da personagem.

Sobre o *close up* diria, anos mais tarde, o poeta e romancista Blaise Cendrars (2006):

Fixe a objetiva em uma mão, um olho, uma orelha e o drama se perfila, cresce sobre um fundo de mistério (...) A

atenção se fixa no franzir sinistro de sobranceiras. Sobre a mão coberta de calosidades criminais. Em um pedaço de tecido que sangra continuamente. Na corrente do relógio que se estica e incha como as veias das tēmporas. E por que”, perguntaria Cendrars, “[no cinema] a matéria está tão impregnada de humanidade?” (p.132).

Griffith certamente havia se dado conta disso, pois, na perspectiva a partir da qual pensava o cinema, o *close-up* atuava como um potente canal de subjetivação, atraindo a atenção dos espectadores para detalhes que podiam revelar pensamentos, motivações e sentimentos. Ele é considerado um dos principais inventores da gramática cinematográfica; sua forma de fazer cinema influenciou significativamente o padrão de cinema narrativo feito nos EUA e, ao longo do tempo, na maioria dos países do mundo. Um cinema que estabelece pouca distinção entre o real e o ficcional, priorizando a pedagogia da imaginação e da fantasia e que, em suas melhores obras, coloca milhões de espectadores em contato com as contradições presentes em tudo que é especificamente humano.

A PEDAGOGIA DO REAL

Na esteira da revolução bolchevique e do movimento construtivista, que almejava pela arte contribuir para a construção de um homem novo para a uma sociedade nova, a vanguarda soviética professaria outras funções para a nova arte. Autodenominados Kinoks, os cineastas russos proclamariam outras possibilidades para a imagem em movimento. Diziam eles, em seu manifesto, publicado por Dziga Vertov em 1922 (republicado em RECINE, 2006):

*Chamamo-nos os Kinoks
para nos distinguirmos dos cineastas,
rebanhos de trapeiros
que mal conseguem esconder as suas velhacarias.
(...) O cinema dos Knoks, NÓS o*

*depuramos dos intrusos: música, literatura e teatro;
 nós procuramos o nosso ritmo próprio
 que não terá sido roubado em qualquer parte
 e que encontramos nos movimentos das coisas.*

NÓS convocamos:

— para fugir —

*dos adocicados enlaces do romance,
 do veneno da novela psicológica
 do abraço teatral do amante
 voltando as costas à música*

— para fugir —

*alcancemos o vasto campo,
 o espaço das quatro dimensões (3+ o tempo),
 em busca de um material,
 de uma métrica e de um ritmo inteiramente nosso (p.60).*

Ancorados em uma estética marxista, para a qual a função precípua da arte é expressar o real, os Knoks defendiam, em seu manifesto e em seus filmes, que as imagens cinematográfica deveriam ser a mais fiel possível expressão da realidade, pois só assim poderiam contribuir para transformá-lo. Nisso consistia, para eles, o caráter revolucionário daquela forma de arte. Nascia ali o cinema-verdade, o cine-olho, que pressupunha que o olho da câmera, ao observar e registrar a realidade em imagens em movimento, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, a ajudaria a transformá-lo, numa ação pedagógica voltada para o fim da miséria e da opressão.

Para Vertov (idem) e seus companheiros a câmera deveria se constituir no olho aperfeiçoado que os homens não possuem, um novo olho, uma nova máquina para ver e entender melhor o mundo :

(...) eu sou o cine-olho [diz a máquina]. Eu sou o olho mecânico.

Eu, máquina, mostro-vos o mundo como só eu posso vê-

lo.

Eu liberto-me, desde hoje e para sempre, da imobilidade humana, eu estou em movimento contínuo, aproximo-me e afasto-me dos objetos, deslizo por debaixo deles, trepo por cima deles, movo-me ao lado de um cavalo a correr, irrompo, em plena velocidade, na multidão, corro diante dos soldados que carregam, volto-me de costas, vôo com aeroplanos, caio e levanto vôo com os corpos que caem e sobem.

Aqui estou eu, aparelho, lanço-me seguindo a resultante, ziguezagueando no caos dos movimentos, fixando o movimento a partir do movimento saído das combinações mais complicadas.

(...) A minha vida é dirigida para a criação de uma nova visão do mundo. Deste modo eu decifro, de uma nova maneira, um mundo que vos é desconhecido (idem: p.67).

Formar cidadãos novos, imbuídos de uma responsabilidade social, a partir de processos educativos que ajudassem a substituir valores como livre empreendimento, competição, liberdade, felicidade por valores mais adequados aos novos tempos, como deveres, sacrifício e ação era a proposta defendida por John Grierson, na Inglaterra dos anos 1930 e 1940 (CATELLI, out.2003, texto eletrônico s/pg.) para o papel que o cinema deveria vir a desempenhar na sociedade. Para este cineasta, um dos criadores da escola documentarista britânica e do documentário, como gênero cinematográfico, os novos desafios colocados para o povo inglês, após a primeira guerra mundial, exigiam o desenvolvimento de novos métodos educacionais, utilizando outros recursos, principalmente os meios de comunicação como o rádio e o cinema (idem). Essa concepção o levaria a defender um cinema de intervenção social.

“Grierson não tinha dúvidas quanto ao caráter educativo do cinema que, para ele, deveria ser uma escola fora dos bancos escolares, que ajudasse a fazer a educação de que o país precisava: para o cineasta, a solução para os problemas sociais implicava um redirecionamento e uma reconversão do olhar tornados possíveis pelas imagens do cinema, que deveriam apresentar as contradições da sociedade e o cotidiano dos trabalhadores (CATELLI, idem). Para ele, “filmando nas ruas, indo aos bairros pobres, mercados e fábricas, [o documentário] tomou para si a tarefa de fazer poesia lá onde nenhum poeta tinha ido até então”. Dirá o diretor em seus Primeiros Princípios do Documentário:

Os filmes de estúdio ignoram totalmente a possibilidade de se abrir a tela ao mundo real. (...) O documentário fotografa cenas vivas, histórias vivas. Nós acreditamos que o ator verdadeiro (ou natural) e a cena verdadeira (ou natural) são os melhores guias para uma interpretação do mundo moderno na tela. Eles dão ao cinema um fundamento mais sólido. Eles dão ao cinema o poder de um milhão e uma imagens. Eles dão ao cinema um poder de interpretação dos acontecimentos mais complexos ou surpreendentes do mundo real (GRIERSON, 1997).

De acordo com CATELLI, Grierson pretendia tomar o filme documental como “uma proposta educacional para trazer ao cidadão o mundo, para acabar com a separação entre o cidadão e a comunidade a qual ele pertence” (2003, texto digital:s/p).

A pedagogia da estética realista, base desses dois movimentos, influenciaria outros importantes movimentos cinematográficos lançados posteriormente. Pode-se atribuir à defesa desse pressuposto, por exemplo, os longos planos-sequência da *Nouvelle Vague* francesa, feitos com câmera parada e luz direta, longos diálogos intercalados com o silêncio, entre outros recursos utilizados na construção de narrativas que tinham o intuito de quebrar o prazer da fruição segura

e desacomodar o espectador na sua poltrona. Almejava-se oferecer ao espectador o incômodo e o mal-estar, e com estes a possibilidade de refletir para refletindo modificar-se e modificando-se transformar também a realidade a sua volta. O mesmo pode ser dito das imagens quase documentais do neo-realismo italiano, construídas, a partir de um script mínimo, no momento mesmo em que eram filmadas, com a participação direta da população local, e que tinham por objetivo expor a miséria moral de um povo devastado pelo fascismo e pela guerra.

Cabe, ainda, retomar alguns dos pressupostos do Cinema Novo que, com seus Fabianos e Coriscos, câmera na mão e luz estourada almejava atirar a fome e o subdesenvolvimento no rosto daqueles que os haviam produzido, na perspectiva de fazer do cinema uma arma a serviço da transformação da realidade brasileira e latino-americana. Nas palavras de Glauber Rocha, um dos seus idealizadores:

A fome latina (...) não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a trágica originalidade do cinema novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida. De Aruanda a Vidas secas, o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras; (...) Estes são os filmes que se opõem à fome. (...) Assim, somente uma cultura da fome, mirando suas próprias estruturas, pode superar-se qualitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência. (...) porque o cinema novo é um fenômeno dos povos colonizados e não uma entidade privilegiada do Brasil: onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialescos da

censura, aí haverá um germe vivo do cinema novo. Onde houver um cineasta disposto a enfrentar o comercialismo, a exploração, a pornografia, o tecnicismo, aí haverá um germe do cinema novo. Onde houver um cineasta (...) pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do cinema novo. (...) Não temos por isto maiores pontos de contato com o cinema mundial. O Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência (Glauber Rocha, EZTETYKA DA FOME, 1965)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentei neste texto são ainda muito iniciais, fruto dos primeiros contatos com textos fundadores do cinema como forma de arte, nos quais procuro identificar a presença da educação, compreendida em sentido amplo como formação e socialização. Minha intenção, ao apresentá-lo no XV ENDIPE, é discutir a idéia de que o cinema, como a arte em geral, é pedagógico em si mesmo, e de que vem, ao longo de sua história, formulando e levando a cabo distintas formas de desempenhar o papel educativo que sabe que exerce na sociedade. Penso que, compreender a pedagogia do cinema, identificar os pressupostos que subsidiam suas diferentes concepções e perceber como estas se materializam na maneira pela qual são utilizados os recursos que estruturam a linguagem audiovisual pode nos ajudar a olhar o cinema por outro ângulo, o da formação estética, e a desenvolver novas metodologias para a incorporação dessa linguagem em nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AGEL, Henri & AGEL, Geneviève (2006). A vanguarda. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp.10-15

BRETON, André (1924). *Manifesto do surrealismo*. Publicado em <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf>, s/data, capturado em 02/08/2009

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida (2008). *Luz, câmera, educação! Impactos do Instituto Nacional de Cinema Educativo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, orientadora Monica Rabello de Castro.

CATELLI, Rosana Elisa (2003). Cinema e Educação em John Grierson, *Mnemocine*, <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>, capturado em 02/07/2008.

CENDRARS, Blaise (2006). O cinema. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 132-133

DUARTE, Rosalia e ALEGRIA, João (2008). Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 59-80. DULAC, Germaine. *L'essence du cinéma, L'idée visuelle* (eletrônico, s/data), http://suspendu.free.fr/site/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=89, capturado 31/01/2010

GUSMÃO, Milene (2006). *Dinâmicas do Cinema no Brasil e na Bahia: trajetórias e práticas do século XX ao XXI*, Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, Orientador: Edison Silva de Farias.

GRIERSON, John (1997). Primeiros princípios do documentário (fragmentos). *Revista Cinemais*, n. 8, Nov. dez., pp. 65-66

LÈGER, Fernand. Uma terrível invenção para fazer o verdadeiro. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 88-89

MELIES, George. As visões cinematográficas (extratos). *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 16-17

MONTEIRO, Ana Nicolaça (2006). *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação (FE) USP, orientadora: Diana Gonçalves Schmidt.

RECINE 2006. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, Vanguardas no cinema, ano 3, n. 3. RJ: Arquivo Nacional.

REIS JUNIOR, João Alves dos (2008). *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, . Orientador: Rosalia Maria Duarte.

ROCHA, Glauber. EZTETYKA DA FOME, 1965, republicado em <http://www.tempoglauber.com.br/glauber/Textos/eztetyka.htm>, capturado em outubro de 2009

SCHWARTZMAN, Sheila (2004). *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ et al. (2000). *Tempos de Capanema*. SP: Paz e Terra/FGV

VERTOV, Dziga. Nós – variantes do manifesto. *Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, ano 3, n.3, Arquivo Nacional, Vanguardas no Cinema, pp. 60-67

XAVIER, Ismail (2007). A continuidade e a montagem paralela no cinema de Griffith. In: BENTES, Ivana. *Ecos do cinema: de Lumière ao digital*. RJ: Editora da UFRJ, 2007

CINEMA E EDUCAÇÃO: APRIMORANDO O DIÁLOGO

José de Sousa Miguel Lopes

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

INTRODUÇÃO

Vejo o cinema como forma artística que se apresenta ao expectador como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais. Como educador, vejo a 7^a arte como um vasto campo de possibilidades no despertar do interesse do aluno pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico.

Neste texto, procuro analisar o diálogo entre o cinema e a educação, mostrando como educar o olhar através do cinema e como explorar a obra cinematográfica no seu potencial de veículo das representações sociais. Igualmente abordo a questão dos efeitos sobre os jovens da violência no cinema, a necessidade de uma educação cinematográfica, a sala de aula como espaço imagético e de alfabetização cinematográfica, bem como as possibilidades educativas do cinema produzido por alguns diretores. Procuro também apresentar um exemplo do modo como explorar numa aula de História ou de Antropologia o filme *1492 - A Conquista do Paraíso* de Ridley Scott.

A EDUCAÇÃO DE UM OLHAR CINEMATOGRAFICO

Na introdução à publicação “L’Education Cinematographique” (1961) a Unesco defende que a melhor forma de defender o público, e em particular a juventude, de excessos e erros das mensagens audiovisuais é a formação e a criação de hábitos pelos espectadores, de forma a garantir a possibilidade de escolha e a melhor compreensão da mensagem audiovisual. Ainda segundo esta instituição mundial,

a educação cinematográfica tem já, em muitos países, um lugar estabelecido nos planos curriculares do ensino, não se restringindo a atividades extras letivas ou de voluntariado cineclubístico, cabendo-lhe uma função educativa essencial.

Como exemplo desta situação, podemos apresentar a Inglaterra, que já em 1960 possibilitava educação cinematográfica aos seus alunos em 700 escolas. Nos países escandinavos é no ensino básico que as crianças e os jovens tomam contato, na escola, com o Audiovisual e a sua linguagem (Ribeiro, 2002, p. 46).

O olhar cinematográfico enriquece nosso olhar sobre a educação e sobre o processo escolar. O cinema pode ser definido como uma educação informal, que necessita de uma metodologia para melhor aproveitamento na sala de aula. O cinema atua como um elemento de aprimoramento cultural e intelectual dos docentes e dos discentes. E, ao mesmo tempo, problematiza para além da ciência da história o uso do cinema no campo da educação. E assim retornamos ao tema deste texto: Por que cinema e educação?

A educação necessita lançar um olhar crítico sobre o cinema. Precisa se libertar da crítica especializada e construir seu próprio corpo teórico visando a fins específicos. O cinema é um meio de reflexão da sociedade. Esse meio só depende dos educadores para atender fins educacionais. Depende do que se entende por educação com utilização de recursos midiáticos.

Muitos educadores se esforçam para a construção de um olhar cinematográfico que possibilite a renovação de práticas pedagógicas. Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não-excluídos.

A sala de aula cinematográfica deve oportunizar que os alunos tenham uma cosmovisão do mundo, da sociedade em que vivemos, e entender que as relações de produção de nossa época informam

sobre o sentido e significado do nosso presente.

Historiadores brasileiros, por exemplo, têm buscado no cinema inspiração para suas aulas. As relações entre cinema e História do Brasil têm sido objeto de reflexão em filmes como *Ilha das flores*, de Jorge Furtado, *Dona Flor e seus dois maridos*, de Bruno Barreto, *O invasor*, de Beto Brant, *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, *Pixote* ou *Carandiru*, de Hector Babenco. Estes filmes lançam um olhar crítico sobre a sociedade brasileira, e precisam ser descobertos pelos processos e práticas pedagógicas.

Podemos dizer o mesmo do cinema iraniano ou do cinema chinês. A recepção desses filmes nos seus respectivos países e no exterior mobiliza, pela experiência estética, uma reflexão dos pilares dessa sociedade. Esse pensar a sociedade sobre o cinema reforça a idéia do filme como sala de aula. O filme educa no sentido que amplia e questiona nosso conhecimento dos contextos em aparência familiares e facilmente nomeáveis.

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético.

Para Adorno, a arte virou consumo industrializado e, como tal, padronizado, como tabletes de chocolates ou qualquer outro tipo de produto da indústria. A arte que teria a capacidade de fazer um retrato sincero da existência humana foi despersonalizada, inserindo-se no que Adorno designou como “Indústria Cultural”.

A industrialização da cultura não só padroniza todos os meios de expressão artística, como impõe o consumo para todos os tipos de idade, principalmente jovens que não são induzidos ao olhar crítico, á observação. Eles consomem a imposição da indústria como, por exemplo: filmes adolescentes que tratam do sexo e erotismo de uma maneira fácil, vulgar e superficial; filmes de ação e guerra que delegam a vida para um segundo plano, onde assassinatos não são percebidos como assassinatos e sim como forma de diversão, a forma de espetacularização da vida; dramas chorosos onde a apelação para a emoção do espectador ultrapassa qualquer sentido emocional,

sempre colocando os telespectadores como alienados.

Para J.M.L. Peters (apud Ribeiro, 2002), é comum os pais e educadores insurgirem-se contra a violência na televisão e no cinema e o efeito que esta tem sobre os jovens. Estas mensagens terão eventualmente efeitos nocivos sobre os jovens mal formados e/ou sem conhecimentos necessários à interpretação de uma obra no contexto cultural, sem conhecimento da envolvimento artística e social e mesmo devido à incapacidade de compreensão de mecanismos da linguagem cinematográfica e da narrativa.

O problema é a passividade do espectador, que, sem cultura cinematográfica, sem posse dos instrumentos e dos procedimentos da linguagem da sétima arte, não assimila as possibilidades comunicativas do cinema.

Cinéfilos e consumidores de imagens são, em geral, espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico. É neste enquadramento que se torna necessário desenvolver o espírito crítico do espectador que permite julgar e apreciar a obra fílmica. Esta "educação cinematográfica" implica também uma formação estética na perspectiva de que a experiência artística é indispensável à formação harmoniosa da personalidade. A abordagem de aspectos sociais, morais e espirituais é outra faceta promovida pela educação cinematográfica dado serem estas as temáticas abordadas pelo cinema.

Filmes que em aparência confirmam o sistema devem ser desmistificados no processo educacional, no processo escolar. Adotar uma atitude de desprezo diante de fenômenos comerciais significa, em alguma medida, compartilhar e alimentar a alienação de amplas camadas da população e, como é óbvio, das novas gerações. É fundamental ver e analisar com os alunos alguns filmes "modelos" dos principais gêneros do cinema hegemônico (*western*, policial, de guerra, romântico, catástrofe, musical, de terror...) e procurar fazer a crítica desse cinema. Este será um bom ponto de partida, para em seguida, iniciar os alunos num repertório intelectual e cinematográfico

mais sofisticado.

Em muitos filmes, vemos que o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização e no campo educacional como um todo. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas.

Os filmes têm sido tratados mais como meios (recursos) e menos como objetos de ensino quando trazidos à escola básica. Raramente são explorados no seu potencial de veículo das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social (Turner, 1997).

É nesse sentido que tomamos a expressão “empresa epistemológica” de Xavier (1983) para dar sustentáculo à nossa perspectiva. Entendemos que se, por exemplo, tomarmos os filmes que tratam de escola e que têm o professor como protagonista, podemos de certo modo recolher informações sobre as “representações sociais” sobre a escola, ou sobre a maneira como o imaginário social representa a escola e a atividade docente.

Educar é ir além das aparências. Educar significa reconhecer aquilo que o historiador Marc Ferro (1993) chama de não-visível nas imagens. Ferro criou um eficaz modelo de análise fílmica. Ele revela que no cinema a história surge como contra-história, uma história crítica da historiografia oficial. Para Ferro, a contra-história no cinema está condicionada ao processo de produção do filme.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO IMAGÉTICO E DE ALFABETIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA

A imagem é hoje um dos mais importantes meios de comunicação e é inegável que a tecnologia vem provocando alterações nas formas de pensamento e de expressão. Basta pensar na influência da TV na vida atual. Nas décadas de 1950 e 1960, o pensador Célestin Freinet (1896-1966) já discutia a necessidade de o professor reconhecer e utilizar esses recursos: “A desordem cultural persistirá enquanto a

escola pretender educar as crianças com instrumentos e sistemas que tiveram validade há 50 anos. (...) Subsistirão as lições, os braços cruzados, as memorizações, enquanto fora da escola haverá uma avalanche de imagens e de cinema”.

Todos aqueles que têm levado o cinema às salas de aula, reconhecem o potencial educativo dos filmes, pelo que se torna primordial aproveitarem os meios visuais — marca do século 20 — para dar sentido aos conteúdos de ensino. Nenhuma imagem fala por si só. Para que ela seja realmente útil na aprendizagem, é essencial a intervenção do professor. Isso vale não só para o cinema, mas também para a TV e os computadores. Importa realçar que os curtas-metragens são os mais indicados para utilizar em sala de aula devido ao tempo de exibição. O problema é que eles nem sempre estão disponíveis nas lojas. Vale uma pesquisa na locadora mais próxima!

A exibição de filmes em classe pode ser um momento de crítica e aprofundamento do tema ou uma simples sessão da tarde, pura diversão para a turma. As imagens não podem ser utilizadas como ilustração de uma aula e muito menos substituir o discurso do professor. Quando isso acontece, a informação cai no vazio, os alunos não aprendem nada e se perde uma oportunidade maravilhosa de ensinar.

Não se trata de pôr em segundo plano a leitura e a escrita, mas de incorporar um meio que facilita muito a aprendizagem e coloca o aluno em contato com uma nova maneira de pensar e entender a história.

Um filme não precisa ser passado na íntegra para a classe, apenas quando os alunos pedem. Há o risco de o professor gastar mais de uma aula com a exibição e o aluno não entender aonde ele queria chegar. Importa selecionar as cenas mais importantes para o conteúdo que está sendo trabalhando e outras vezes parte do filme para iniciar uma discussão ou um tema novo. Antes da exibição, faz-se necessário distribuir um roteiro de perguntas que serve para orientar os alunos. Do que trata o filme? Onde se desenvolve a maior parte das cenas? Que cenas mostram conflitos? Qual a mensagem?

O primeiro ponto a se levantar é que tanto os filmes quanto os documentos são representações da realidade. O filme é uma visão particular do roteirista e do diretor, que se baseiam em fatos históricos. Para isso, selecionaram e interpretaram as informações que quiseram. O mesmo se dá na escolha e edição das cenas. Os sons e as imagens têm exatamente essa finalidade — criar a sensação de que estamos assistindo algo verdadeiro. Basta imaginar como seria uma grande produção cinematográfica do ponto de vista dos índios. Colombo seria retratado como herói ou vilão?

Mesmo não tendo comprometimento com a realidade, um filme de ficção pode refletir de forma imediata a mentalidade de um povo, seus valores e comportamentos.

O discreto charme do fotograma está renovando a teoria do conhecimento. Na sala de aula ou na pizzaria, depois de uma sessão de cinema, especialistas e leigos querem captar nos fotogramas o pensamento em movimento. Dar-se ao trabalho de pensar nesses tempos de conformismo e banalização maciços seja, talvez, a maior contribuição da educação junto a um ensino de qualidade.

A sala de aula deve ser considerada como um espaço imagético. Ela já vem incorporando, vem sofrendo, a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica, e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural.

A introdução da linguagem cinematográfica possibilitará uma nova dimensão ao espaço mental dos alunos. Daí necessidade de existir uma aprendizagem do cinema no campo educacional, uma verdadeira alfabetização cinematográfica. Esta alfabetização deveria começar logo no ensino fundamental, mas nunca é tarde para que ela possa ser introduzida em níveis mais elevados do sistema educacional. É hoje impraticável conceber um jovem que não saiba ler e escrever os caracteres da sua língua materna que lhe darão

acesso a controlar, compreender e usar a linguagem. Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão, passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o cotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens. Assim, parece-nos impraticável, no curto prazo, não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade.

Em alguma medida, é aqui que reside o cerne da questão do ensino artístico, mas também a sua virtude. Com efeito, trata-se de criar pontos de equilíbrio, alternativas metodológicas, funcionais, formativas, a alunos cada vez mais abertos a todo o tipo de estímulos a que a escola tem de dar resposta, sob pena de se transformar numa instituição pesada e desinteressante do ponto de vista pedagógico.

É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potenciar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico. Educar quer dizer contribuir para o desenvolvimento harmonioso de uma pessoa por meio de boas relações com a realidade em que tal pessoa vai vivendo. Assim, a educação não pode ser concebida como qualquer coisa estática, à margem da experiência concreta do educando. Todos os estímulos, todas as componentes de tal experiência devem ter lugar na atividade educativa cotidiana.

Se a sala de aula é um espaço da discussão e da reflexão, o filme é este mesmo espaço ampliado em uma escala maior, em que seus procedimentos formais e narrativos passam a ser a linha condutora do viés educacional.

Podemos pensar o processo educacional como um processo de descoberta de si. Uma linguagem artística afetiva à qual o público tem acesso de modo geral. Contudo, é necessário deixar claro que o cinema não abole nem propõe o abandono do quadro preto. O processo educacional tem tomado consciência que quadro preto foi ampliado para a tela do cinema, para o televisor, para a telinha do

computador, para a *web*, para o *outdoor*, para a camiseta impressa com *silkscreen*, para a tatuagem e para a indumentária *punk*.

COMO GRANDE DIRETORES PODEM SER LIDOS PELA NARRATIVA EDUCACIONAL?

Um filme é um local em que questões sociais são discutidas segundo valores explícitos ou implícitos do diretor, da estória, das condições de produção. Se as condições de produção condicionam o filme, é possível reconhecer diretores que, mesmo atuando segundo as convenções do mercado, tentam ir mais além de representações singelas da sociedade.

Correntes e movimentos cinematográficos como o novo cinema alemão ou inglês das décadas de 70, ou o cinema novo no Brasil em meados da década de 50 até o início dos anos 70, podem ser avaliados como filmes educativos. Educativos no sentido que filmes como *Eat the Rich*, de Tony Richardson (1972), antecipam a reflexão acadêmica sobre o fenômeno da globalização. Isto é, questionam a fantasmagoria da história contemporânea. Se entendermos a educação como um processo questionador de valores e de construção de identidades, o cinema pode mostrar as clivagens desse processo.

Pensar a contribuição do cinema na educação é buscar o pensamento, a filmografia deste ou aquele diretor, e inseri-lo no processo educacional. Jean-Luc Godard fez mais pela educação no sentido tradicional e usando o cinema como meio de reflexão. Entretanto, sua aplicação no processo educacional, as possibilidades educativas do cinema de Godard, continuam assustando muitos educadores. E este é o desafio: como Godard e outros podem ser lidos pela narrativa escolar?

Muitas de suas formulações poderiam ser levadas adiante pelos educadores ou pela Academia; porém, o cinema continua enfrentando obstáculos para uma inserção arrojada, quer na filosofia e na sociologia da educação, quer na elaboração de novos métodos de ensino e aprendizagem. E talvez seja este o segredo do cinema na escola: a

educação é um cinema de invenção, de invenção permanente.

Essa é uma questão inevitável para todos aqueles que problematizam as relações cinema-educação. Em “Godard 1985-1999” (Daney, 1999, p.17), o cineasta diz que o cinema o levou a perceber que tinha uma história pessoal enquanto indivíduo. E que essa é uma dívida que ele tem para com o cinema.

O cineasta brasileiro Glauber Rocha (1939-1981) mostra que o cinema é como uma ciência antropológica moderna, e também psicanálise da história e da cultura, podendo ter visão totalizante do homem no espaço e no tempo. O cinema é instrumento de análise da história. Glauber fez um cinema que privilegia o homem e não o lucro. Para ele, o cinema e a educação estão ligados à idéia de uma revolução. Nele encontramos outras formulações indispensáveis para pensarmos o cinema aplicado à educação, sobretudo uma educação numa perspectiva revolucionária. E, para ele, a revolução é uma estética. Glauber postula o surgimento de duas formas concretas de uma cultura revolucionária. Essa cultura estaria apoiada numa épica e numa didática que devem funcionar ao mesmo tempo no processo revolucionário. Para o diretor de “O leão das sete cabeças”, a didática deve alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes e as classes médias alienadas.

A épica, ainda segundo Glauber, deve provocar o estímulo revolucionário. Nessa ótica, a didática será científica. A épica será uma prática poética que terá de ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético.

A educação, para Glauber Rocha, deve ser subvertida por uma poética cinematográfica. Essa poética, imanente à estrutura narrativa do cinema, está disponível no mercado e apresenta qualidades variadas de diretor para diretor, de filme para filme, de produção para produção.

O contexto dessa formulação em Glauber Rocha está no seu questionamento das opções do intelectual do mundo subdesenvolvido, entre ser um esteta do absurdo, um nacionalista romântico ou um criador de uma cultura revolucionária.

Claro, a reflexão de Glauber ultrapassa projetos educacionais

específicos para se inserir num contexto maior da Educação, já que este processo projeta em cada homem um criador que, de posse consciente e informada de todos os seus instrumentos mentais, possa fazer a revolução das massas criadoras. A massa alienada, utilizando-se do cinema como sala de aula, encontra nesse meio de comunicação um aliado para se pensar criticamente o imediatismo histórico.

O cinema de Glauber é a construção de uma gramática cinematográfica de ruptura com a sociedade do espetáculo, com a alienação dos sentidos. Não é nosso propósito analisar a filmografia deste diretor, mas o de indicá-lo como um dos cineastas cuja práxis cinematográfica é direcionada para uma ruptura com o naturalismo do mundo e da sociedade. O que interessa é a teoria cinematográfica de Glauber, que, orientada para objetivos revolucionários (estéticos, sociais, econômicos, políticos), fecunda a reflexão da educação como práxis transformadora dos homens no individual e no coletivo.

O FILME NA AULA DE HISTÓRIA OU DE ANTROPOLOGIA

Vejamos, por exemplo, como aprofundar e discutir o descobrimento da América através do filme *1492 - A Conquista do Paraíso* de Ridley Scott.

Manhã de 12 de outubro de 1492. Depois de dias navegando em alto-mar, as naus de Cristóvão Colombo chegam às terras americanas. A expressão no rosto dos marinheiros é marcante: alegria, euforia e alívio se misturam com suor e cansaço. Bandeiras amarelas e vermelhas — as cores da coroa espanhola — são hasteadas e balançam ao vento, enquanto os homens se jogam na praia. Colombo, exausto, pisa triunfante na areia até cair de joelhos, e olha para o céu. A trilha sonora arrepia e completa a cena épica.

Qual a diferença entre uma aula de História que utiliza o filme *1492 — A Conquista do Paraíso*, do diretor inglês Ridley Scott, para tratar do descobrimento da América e outra que descreve o fato apenas de forma expositiva? A primeira opção é muito mais interessante para os alunos, mas a garantia de que eles aprenderão o conteúdo depende

da maneira como o professor aproveita o filme.

Será que a chegada de Cristóvão Colombo às terras americanas foi assim tão triunfal, como conta o filme do diretor Ridley Scott? Quantos homens, de fato, participaram dessa expedição marítima? Será verdade que Colombo teve um relacionamento íntimo com a rainha Isabel da Espanha, como sugere essa história? O lugar em que foram rodadas as cenas é o mesmo onde aportou o aventureiro?

Algumas sugestões para preparar a aula:

Assista ao filme mais de uma vez e veja se é preciso passá-lo na íntegra ou apenas partes selecionadas.

Observe se existem cenas desapropriadas para a faixa etária dos alunos.

Deixe claro para a turma que o filme representa um episódio histórico, mas não é a realidade.

Prepare um roteiro de perguntas e alerte os alunos para perceberem os conflitos, o tema e personagens.

Deixe claro que o filme na escola é um recurso didático e uma forma de conhecimento, e não mero entretenimento ou uma maneira de “matar a aula”.

O cinema no ensino pode ser usado para:

Iniciar a discussão de um assunto ainda não abordado. Lance uma questão a ser investigada.

Desenvolver o conteúdo. O aluno deverá perceber o contexto histórico a que o filme se refere, o que ele está mostrando, que fenômenos e fatos são retratados. Nesse caso, o aluno já possui referências sobre o tema.

Em ambas as situações, explore a estrutura narrativa e como ela foi desenvolvida no filme.

Para ativar o pensamento do aluno, logo após a exibição do filme e do debate deve-se pedir aos alunos presentes para que escrevam uma “redação, crítica ou resenha” de uma lauda sobre o filme que acabaram de assistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quisemos mostrar neste texto, de forma ambiciosa, mas reconhecendo os limites dessa ambição, que o cinema na escola necessita de uma teoria consistente e aplicável. E que a tarefa de exibir filmes na escola, modificando a prática pedagógica do ensino e da aprendizagem, é um fato em processo e uma tarefa coletiva de educadores de todas as áreas de conhecimento.

Temos observado que o cinema cada vez mais está sendo objeto de estudos e teses acadêmicas. Muitos educadores se esforçam para a construção de um olhar cinematográfico que possa na renovação das práticas pedagógicas. Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não-excluídos.

O primeiro feitiço do qual temos que nos libertar é o chamado cinema de massa, cinema comercial. Este não serve à educação. A teoria do cinema aplicado à educação deve incorporar uma espécie de antropofagia visual: comer as imagens e devolvê-las criticamente num processo pedagógico que vise à autonomia do sujeito.

A educação necessita lançar um olhar crítico sobre o cinema. Precisa se libertar da crítica especializada e construir seu próprio corpo teórico visando a fins específicos. O cinema é um meio de reflexão da sociedade. Esse meio só depende dos educadores para atender fins educacionais.

REFERÊNCIAS

DANEY, Serge. *Godard 1985-1999*. Lisboa: Coelho Dias, 1999, p. 17.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1993.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cinema e educação: reconstruindo uma trajetória*, Belo Horizonte, 2005, 21 págs. *mimeo*.

RIBEIRO, Eduardo Jaime Torres. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. *A Página da Educação* nº 12, Ano 11, Portugal, Maio 2002, pág. 46.

TURNER, G. *Cinema como prática social*, São Paulo: Ed. Summus, 1997.

UNESCO. *L'éducation cinématographique*. Paris, 1961.

PARTE III

**EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVERGÊNCIAS
E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO
TRABALHO DOCENTE**

Isabel de Oliveira e Silva
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Este livro constitui-se dos textos dos Simpósios do subtema Educação Infantil, abrangendo reflexões sobre os avanços e tensões das políticas para a *Educação Infantil; as questões relativas à formação de professores para essa etapa da educação, abordando suas novas perspectivas; e Educação Infantil e as abordagens pedagógicas*. Assim, procurou-se construir possibilidades de debates em âmbitos distintos, mas que são interdependentes. Os textos que compõem esta coletânea dos simpósios da área da Educação Infantil encontram-se organizados partindo das questões relativas às políticas de Educação Infantil, passando pelas discussões sobre a formação de professores para essa etapa da Educação Básica, finalizando com o textos que refletem sobre as abordagens pedagógicas.

Os dois primeiros textos constituem o Simpósio 1 – Avanços e tensões das políticas públicas em Educação Infantil.

O primeiro texto, de Lívia Maria Fraga Vieira, apresenta uma sistematização de aspectos da implementação da oferta de Educação Infantil no país nos últimos 15 anos. A autora analisa as transformações nos instrumentos normativos nacionais dessa área no Brasil, problematizando as questões conceituais e operacionais da política educacional para essa etapa da Educação Básica. Identifica tais instrumentos como parte do processo de construção das políticas para a área e, especialmente, de integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. O texto aborda as questões das transformações relativas à obrigatoriedade escolar, analisa as mudanças introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2009 e as redefinições no financiamento da Educação Infantil com a criação do FUNDEB. Embora o momento atual apresente um quadro de maior regulamentação da Educação Infantil, as análises realizadas indicam permanências, redefinições e tensões que ainda demandam mobilizações dos diferentes setores envolvidos com as questões da infância e da Educação Infantil.

O segundo texto, de Maria Fernanda Rezende Nunes, intitulado *Questões e tensões da Educação Infantil: a situação da Baixada Fluminense*, analisa diferentes aspectos das transformações institucionais relativas ao direito das crianças e ao dever do Estado para com as crianças pequenas. A autora aborda os avanços legais e a institucionalização do atendimento às crianças dessa faixa etária, e busca, por meio da análise de dados obtidos nos municípios pesquisados, compreendê-los no contexto local, promovendo uma circularidade, na medida em que a realidade encontrada lança luzes sobre questões culturais e políticas a respeito das crianças nos primeiros anos de vida e sobre as responsabilidades por sua educação.

O Simpósio 2 – Novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil - constitui-se de três textos. O primeiro, de Sílvia Helena Vieira Cruz, *A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil* propõe a discussão da formação de professores para a Educação Infantil articulada à questão da qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos. A formação e a qualificação do profissional que atua com as crianças nas instituições de Educação Infantil são tomadas pela autora como um dos elementos que integram os consensos a respeito do que constitui uma educação de qualidade para crianças nos primeiros anos de vida.

A autora destaca também a presença, nos instrumentos normativos, da idéia de que o foco é a criança e seu desenvolvimento global, o que deve guiar a elaboração de propostas pedagógicas e os projetos de formação de professores. Entre os desafios, a autora enfatiza que ainda é incipiente a incorporação dessa formação nos cursos de formação de professores e destaca a necessidade de incremento das disciplinas e áreas que se dediquem à especificidade da formação docente para crianças pequenas e a inclusão da Educação Infantil no conjunto das disciplinas que constituem os currículos de formação de professores.

O segundo texto do Simpósio *Novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil*, de Léa Stahlschmidt

P. Silva, intitula-se *A formação do professor de educação infantil: Novos Tempos. Velhos Problemas*. Como expresso no título, busca compreender as questões da formação do professor da primeira etapa da Educação Básica no contexto contemporâneo, refletindo sobre a continuidade de velhos problemas há muito identificados na literatura educacional. A autora reflete sobre elementos relativos à formação docente como um todo, os quais complexificam-se no caso da formação dos professores para a Educação Infantil, que apresenta especificidades importantes em relação aos demais professores, seja no que se refere à faixa etária das crianças, seja no que concerne às modalidades de organização institucional. Defendendo a perspectiva colaborativa entre pesquisadores/as das universidades e professores/as que atuam na Educação Infantil, a autora apresenta elementos de pesquisa com essa característica, oferecendo referências de articulação entre o processo de construção de conhecimentos e a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras que se encontram atuando nas instituições de Educação Infantil, em um processo de construção de posturas reflexivas sobre a atuação profissional.

Na seqüência, ainda no âmbito do Simpósio 2- *Novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil*, temos a importante reflexão de Léa Tiriba, com o título *As mulheres, as emoções e o cuidar : o feminino na formação de professores e professoras*, em que, como os demais, articulam-se elementos de ordem macrossocial e aqueles relacionados ao cotidiano da atuação em Educação Infantil para propor a reflexão sobre a formação das professoras dessa etapa da Educação Básica. A autora volta-se para uma importante dimensão da docência, qual seja, a dimensão de gênero, considerando-a para além da composição majoritariamente feminina do magistério em geral e da Educação Infantil em particular, para apreendê-la em suas manifestações no cotidiano da escola. Nessa direção, a autora se volta para pensar o encontro, na Educação Infantil, de sujeitos corporificados que precisam ser cuidados, problematizando as funções definidas para essa etapa da Educação Básica: cuidar e educar crianças em contexto coletivo. E faz isto considerando as condições da contemporaneidade

em que essa dimensão é, não apenas negligenciada no conjunto das relações sociais, mas, em muitos aspectos, negada em razão da lógica que rege nossas sociedades. Assim, a dimensão do feminino, presente por meio do reconhecimento da prevalência das mulheres como educadoras, seja no ambiente doméstico, seja no espaço público, a autora propõe-se apontar “perspectivas de formação sintonizadas no “feminino” e comprometidas com o cuidado de crianças, das professoras e professores no cotidiano de creches e pré-escolas”.

O terceiro Simpósio, *Educação Infantil: abordagens pedagógicas*, conta com três textos. O primeiro, de Lenira Haddad, apresenta o que a autora denominou *as Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil*. A autora situa a complexidade das questões relativas ao currículo para a Educação Infantil, começando pelas divergências conceituais a respeito do que consiste um currículo para a instituição que acolhe bebês e crianças pequenas (e se esta denominação se aplica à Educação Infantil) que envolvem as definições legais e normativas e conhecimentos em diferentes âmbitos, capazes de subsidiar a construção de propostas pedagógicas por parte das instituições e de seus profissionais. Considera que as profissionais da Educação Infantil, na construção das propostas pedagógicas das instituições encontram-se desafiadas pela apropriação dos conhecimentos construídos pela área. A autora propõe-se, então, a discutir uma das dimensões desses conhecimentos - *dilemas e tensões que se colocam em torno do currículo para a Educação Infantil* - que considera universal, *por estar presente na maioria dos países, transcendendo culturas particulares*. Assim, a autora discute os seguintes dilemas: *Desenvolvimento infantil versus preparação para a escola; Diretrizes gerais versus orientações prescritivas; Campos de experiência versus áreas de conhecimento*. O texto apresenta análises de pesquisas realizadas em diferentes países e conclui abordando a presença dessas tensões no contexto brasileiro, destacando o atual debate fomentado pelas mudanças relativas à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e à obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de 4 a 17 anos.

Na seqüência, relativo ainda ao segundo Simpósio, Analucia de Moraes Vieira, com o texto *O lugar da prática e da teoria na Educação Infantil*, constrói uma reflexão a respeito do desafio permanente de articulação e de mútua alimentação entre teoria e prática nos processos de formação e no cotidiano da Educação Infantil. Embora seja um tema sempre abordado quando se trata de pensar perspectivas para formação docente, ou mesmo de diagnosticar os problemas dessa formação, a abordagem proposta pela autora o considera a partir do ponto de vista de quem está na prática, mas possui condições privilegiadas para refletir sobre ela. Essa condição privilegiada inclui as condições de trabalho na Educação Infantil, aliada à inserção no ambiente universitário. Assim, sua reflexão não está marcada pela dualidade freqüentemente verificada, em que os sujeitos que se dedicam à teoria não se encontram na prática e aqueles/as que exercem a docência têm poucas possibilidades de continuidade de acesso às teorias e, mesmo, de contribuir com o processo de construção do conhecimento que pode emergir/emerge de sua prática. Assim, a descrição apresentada pela autora, do processo reflexivo instaurado na instituição de Educação Infantil, por meio da construção do Projeto Político Pedagógico, vem acompanhada dos fundamentos que a orientaram e dos caminhos percorridos pelas profissionais da instituição de Educação Infantil.

O terceiro texto desse Simpósio, de Gercina Santana Novais intitula-se *Educação Infantil inclusiva: uma abordagem pedagógica orientada pelas culturas dos grupos de convivências das crianças negras*. A autora analisa as representações de educadoras sobre corpo e aluno, bem como seus significados para as práticas pedagógicas inclusivas, com vistas a discutir os significados da exclusão das culturas afrodescendentes nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A autora observa que os mecanismos explícitos ou sutis de exclusão das crianças negras das possibilidades de aprendizagens e de experiências enriquecedoras passam pela imobilização e silenciamento do corpo, destacando o papel das representações das educadoras na organização do cotidiano e suas interferências

nos processos de construção do conhecimento e nas experiências proporcionadas às crianças no ambiente da Educação Infantil. O texto traz também elementos relativos às expectativas das famílias de crianças negras das camadas populares, referentes à participação de seus filhos e de suas filhas nas instituições educacionais desde a etapa inicial, ou seja, a creche.

Abordando diferentes aspectos dos muitos dilemas que a área da Educação Infantil enfrenta na atualidade, os textos aqui reunidos oferecem ângulos férteis de análise sobre a educação das crianças pequenas. Uma boa leitura!

Isabel de Oliveira e Silva

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PERMANÊNCIAS, REDEFINIÇÕES E TENSÕES

Livia Maria Fraga Vieira

Professora da Faculdade de Educação da UFMG

O intuito deste trabalho é sistematizar alguns aspectos da implementação da oferta de educação infantil no país nos últimos 15 anos. No processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, instaurado sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), nós percebemos permanências, redefinições e tensões.

Na conceituação da educação infantil que vem sendo construída desde os anos 1980, e que está sendo aprofundada e detalhada nos tempos atuais, com a interlocução do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, das universidades, do Congresso Nacional, Undime e prefeituras, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica/ COEDI, destacam-se os elementos definidores de políticas que persistem e que precisam ser constantemente reafirmados:

- A Educação infantil é direito da criança;
- É dever, obrigação do Estado, entendido como poder público;
- É uma das prioridades da política educacional dos municípios;
- É a primeira etapa da Educação Básica;
- A sua oferta, pública e privada, deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino;
- Possui caráter institucional, não doméstico;
- O profissional docente, responsável pela educação e cuidado nas instituições de atendimento, deve ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e a sua formação em nível superior, deve acontecer nos cursos de

Pedagogia.

Hoje estamos vivendo um momento muito interessante na educação da criança antes dos seis anos em nosso País, no âmbito das políticas educacionais.

Começo destacando o seguinte. Para definir educação infantil dizíamos é a educação e o cuidado para as crianças não submetidas à obrigatoriedade escolar. Hoje nós temos uma nova situação, que está posta na recente mudança da Constituição Federal, instituindo a obrigatoriedade escolar para pessoas a partir de 4 anos de idade aos 15 anos. Eu me refiro à Emenda Constitucional n. 59, aprovada pelo Congresso Nacional, em 11 de novembro de 2009.

Resumidamente, esta Emenda, aprovada em 11 de novembro de 2009, no Congresso Nacional acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

A referida Emenda ao texto constitucional estabelece:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

*“Art. 208.
.....*

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (NR)

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 211.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”(NR)

Art. 3º O § 3º do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 212.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.”(NR)

Art. 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:

“Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das

diferentes esferas federativas que conduzam a:

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.”(NR)

Art. 5º O art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 76.

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.”(NR)

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Tais dispositivos geraram diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e de dirigentes da educação, sobretudo municipais.

Os argumentos da área expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno desse aspecto na aprovação da referida Emenda Constitucional. Argumenta-se, com a base em estudos¹, que a pretendida universalização da pré-escola, pode não ser alcançada com a obrigatoriedade da família de matricular os filhos pequenos na educação infantil. Além disso, o texto da emenda comporta ambigüidades. Aponta-se para os riscos de expansão das matrículas sem a desejada qualidade; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral;

de antecipar a escolaridade com as características da oferta de ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola e de privatização da creche. Ressalta-se que a qualidade na educação infantil que vem sendo conceituada por meio de uma série de iniciativas do próprio Ministério da Educação, com a colaboração de especialistas. Essas iniciativas se concretizam em ações e documentos orientadores para os sistemas de ensino e para as instituições de atendimento.² A conceituação também significa uma construção histórica recente no campo, nos últimos 20 anos, fruto de estudos, debates, pesquisas e produção de documentos, que buscam enfrentar e corrigir as distorções e as desigualdades na oferta de educação infantil sobretudo para as crianças das classes populares.

Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação destacam os aspectos positivos da medida aprovada e enfatizam que ela permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola.

Esta mudança constitucional suscita a necessidade de uma série de redefinições, inclusive legais, para a organização da oferta de educação infantil. Alterações na LDBEN já começam a ser discutidas no âmbito do Ministério da Educação, por meio da iniciativa da Coordenação Geral de educação Infantil-COEDI/SEB, do Ministério da Educação, que busca exercer o seu protagonismo no sentido de estabelecer orientações para os sistemas de ensino, com a preocupação de que *“na ausência de definições, os sistemas e as instituições tomem os critérios do ensino fundamental como referência para a educação infantil.”* Busca-se assim a consolidação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, respeitando-se a identidade distinta dessa etapa.

ACOEDI/SEB destaca aspectos fundamentais para a orientação aos sistemas e propõe os parâmetros seguintes:

- *A frequência à educação infantil não deve ser pré-*

requisito para a matrícula no ensino fundamental;

- *É necessário explicitar que a obrigatoriedade de matrícula na educação básica para a criança de quatro a cinco anos concretiza-se com a garantia de matrícula na educação infantil – pré-escola – sem qualquer requisito de seleção;*
- *É preciso definir que as crianças de pré-escola são aquelas que completam quatro e cinco anos até o primeiro dia de início do ano letivo, definido no calendário do respectivo sistema de ensino ou da escola;*
- *Como não existe exigência de carga horária mínima anual para a pré-escola, considera pertinente recomendar, no mínimo oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos, tentando evitar que pressionados pela demanda, os municípios diminuam a carga horária da educação infantil;*
- *É preciso incentivar e recomendar a manutenção da jornada de tempo integral na educação infantil;*
- *O controle da frequência da criança deve ser de responsabilidade da instituição e estar previsto no respectivo Regimento Interno;*
- *A frequência mínima deve ser inferior à exigida no ensino fundamental;*
- *Em relação à avaliação, as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, classificação, promoção ou retenção;*
- *O único critério normativo sobre faixa etária para*

organização da educação infantil é: creche, crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, referindo-se às de 4 e 5 anos. (Ofício de Convite para reunião da COEDI/SEB com especialistas e pesquisadores da área, datado de 26 de novembro de 2009)

Na verdade mudanças significativas começaram a acontecer com a definição e a implementação do ensino fundamental com a duração de nove anos, iniciando-se para as crianças a partir de seis anos de idade, resultado de mudanças constitucionais aprovadas em fevereiro de 2006. Isso produziu conseqüências na organização da educação infantil e gerou intensas movimentações nos sistemas de ensino. A definição da idade de ingresso, os diversos entendimentos observados sobre isso, as medidas e decisões sobre cortes etários existentes, as condições precárias e inadequadas oferecidas às crianças nas escolas de ensino fundamental, foram um dos focos de tensões recentes na educação brasileira. Alguns sistemas chegaram a estabelecer que a criança de seis anos de idade é aquela que faz aniversário em dezembro, podendo então frequentar todo o primeiro ano do ensino fundamental com cinco anos de idade. Configurou-se dessa forma uma antecipação de escolaridade.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Também foram recentemente aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação as novas diretrizes curriculares para a educação infantil, atualizando a Resolução de 1998 do mesmo Conselho, no contexto do movimento de discussão e elaboração de diretrizes curriculares para a educação básica, protagonizado pela Secretaria de Educação Básica/MEC.

O texto introdutório reconhece que “a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de

crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.”

Advoga que novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização das Diretrizes: *“a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular.”*

O mesmo Parecer relata o processo de construção de propostas para as novas diretrizes, pautado pelas preocupações relatadas acima, o que exigiu a iniciativa da COEDI/MEC para a produção de subsídios e a garantia da representatividade das sugestões e debates.

O Parecer incorpora as contribuições apresentadas nas audiências, em debates e reuniões regionais por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por inúmeras entidades e grupos.

O Parecer justifica e sustenta a Resolução que institui as novas diretrizes. A nova Resolução apresenta um texto mais longo que as primeiras Diretrizes Nacionais, pois especifica diferentes aspectos que estão presentes na organização da educação infantil e que devem ser observados na construção das propostas pedagógicas na Educação Infantil.

O currículo da Educação Infantil é concebido *“como um conjunto*

de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (Art. 3º)

É importante ressaltar, além da maior abrangência do documento, o fato do mesmo incluir as especificidades das populações do campo, indígenas, de atender à educação das relações étnico-raciais, bem como de regulamentar aspectos como a conceituação, a matrícula, a frequência e a extensão da jornada de atendimento das crianças nas instituições, conforme artigo 5º citado a seguir:

“Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o primeiro dia de início do ano letivo do respectivo sistema ou da escola.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o primeiro dia de aula do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.”

A Resolução preocupa-se também em estabelecer a necessidade de que as instituições possuam “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”; de que não haja retenção das crianças na Educação Infantil; e de indicar que existam, na transição para o Ensino Fundamental, “formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (art. 10)

Ao Ministério da Educação caberá elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

FINANCIAMENTO

Uma mudança recente no financiamento da educação infantil foi introduzida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o FUNDEB e a sua regulamentação em 2007, que significou avanço em relação ao antigo FUNDEF, que priorizava apenas o ensino fundamental, não garantindo o investimento na educação infantil e no ensino médio.

Com o novo Fundo foram incorporadas algumas inovações importantes:

- a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá, apenas, por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno/a matriculado;
- a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do fundo – a atual taxa de atendimento da educação infantil, em especial na creche, dadas as metas expressas no PNE, justificou a manutenção dos convênios entre o poder público e as instituições privadas comunitárias e filantrópicas. E as crianças de 4 e 5 anos atendidas por essas instituições só serão cobertas com recursos do Fundo pelo prazo de 4 anos, a contar do início de sua implementação.

Além disso, a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa federal que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública, em cooperação com os municípios e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

A regulamentação do FUNDEB traz elementos definidores importantes em relação à repartição de recursos, estabelecendo critérios para repasse de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos que possuem convênio com o poder público para a oferta de educação infantil. A seguir apresentamos o texto da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, destacando em negrito as partes que se referem às instituições conveniadas:

“Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.”

§ 1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos.

§ 2º As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;

II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo;

III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento.

§ 3º Admitir-se-á, pelo prazo de 4 (quatro) anos, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às

crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei.

§ 4º Observado o disposto no parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no § 2º deste artigo, admitir-se-á o cômputo das matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade.

§ 5º Eventuais diferenças do valor anual por aluno entre as instituições públicas da etapa e da modalidade referidas neste artigo e as instituições a que se refere o § 1º deste artigo serão aplicadas na criação de infraestrutura da rede escolar pública.

§ 6º Os recursos destinados às instituições de que tratam os §§ 1º, 3º e 4º deste artigo somente poderão ser destinados às categorias de despesa previstas no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º Para os fins da distribuição dos recursos de que trata esta Lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apurados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, considerando as ponderações aplicáveis.

§ 1º Os recursos serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas nos respectivos âmbitos

de atuação prioritária, conforme os §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal, observado o disposto no § 1º do art. 21 desta Lei.

§ 2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 3º Os profissionais do magistério da educação básica da rede pública de ensino cedidos para as instituições a que se referem os §§ 1º, 3º e 4º do art. 8º desta Lei serão considerados como em efetivo exercício na educação básica pública para fins do disposto no art. 22 desta Lei.

§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, no prazo de 30 (trinta) dias da publicação dos dados do censo escolar no Diário Oficial da União, apresentar recursos para retificação dos dados publicados.

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;

IX- ensino fundamental em tempo integral;

X - ensino médio urbano;

XI - ensino médio no campo;

XII - ensino médio em tempo integral;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional;

XIV - educação especial;

XV - educação indígena e quilombola;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

Um passo importante para a constituição de uma política de convênio mais homogênea nacionalmente na área foi a elaboração e publicação em 2009, pelo Ministério da Educação/SEB/COEDI, das “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil”. É a primeira vez, desde a criação dessa modalidade de relação poder público e setor privado sem fins lucrativos para oferta de creches e pré-escolas, que o Ministério da Educação manifesta sua responsabilidade na demarcação de conceituação e orientações que municiem Conselhos, Secretarias e instituições da sociedade civil no acompanhamento e controle social dessa relevante ação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses são alguns dos elementos do quadro atual que

certamente trarão consequências para o acesso e a qualidade da oferta da educação infantil nos próximos anos.

É preciso considerar que embora os indicadores de acesso à educação infantil venham apresentando tendência de melhoria sobretudo em relação à frequência, na faixa etária de 4 e 5 anos, ainda temos desigualdade de acesso para as crianças de 0 a 3 anos de idade, segundo a renda familiar, o pertencimento racial e a localização.

A pré-escola atendeu, em 2007, 70% das crianças nesta faixa etária e 93% dos municípios ofertam vagas. Este número chega a quase 77,6% quando se inclui crianças de 6 anos. Para as crianças de 0 a 3 anos, o atendimento ainda é muito insuficiente, apesar de 77 % dos municípios terem oferta de vagas em creches públicas, com um aumento de 10% entre 2005 e 2007. No entanto, os dados da última PNAD apontam que apenas 17% das crianças frequentaram creche no Brasil e todas as regiões atenderam menos de um quarto da população nesta faixa etária. Existe também desigualdade de acesso dependendo da renda familiar. O atendimento de crianças de 0 a 3 anos cujas famílias recebem até $\frac{1}{2}$ salário mínimo é 4 vezes menor do que o das crianças cujas famílias têm rendimento mensal médio acima de 3 salários mínimos. Sabe-se que o acesso à Educação Infantil por parte das crianças de baixa renda tem impacto na vida pessoal e familiar, por facilitar a inserção sócio-profissional da mãe. Mesmo sendo a região com maior cobertura, o Sudeste atende menos da metade da população deste segmento, e deixa de atender mais de 80% das crianças mais pobres. A pior situação é a do Norte, que deixa de atender mais de 90% da população de até 3 anos, e apenas 5% das crianças mais pobres são contempladas com o acesso ao direito à creche.

Na pré-escola, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos com rendimento médio familiar acima de 3 salários mínimos está perto da universalização; o Norte, mais uma vez, ocupa a pior situação. Para as crianças mais pobres, a pior situação é a da região Sul e Centro-Oeste, que atendem pouco mais da metade das crianças. A maior oferta de vagas na pré-escola é no Nordeste, que atende 78% das nesta faixa

de rendimento familiar.

É preciso destacar as baixas taxas de atendimento escolar em Educação Infantil por parte da população da área rural. Apenas 6,4% das crianças entre 0 e 3 anos atendidas moram no campo, enquanto na área urbana 19,6% estão na creche. Na faixa de 4 a 6 anos, 66% das crianças da área rural são atendidas, enquanto na área urbana 19,6% estão na creche. Na faixa de 4 a 6 anos, 66% das crianças são atendidas na área rural, enquanto na área urbana são 80,4%. Neste caso, a diferença de 14 pontos percentuais coloca o meio rural, em 2007, no mesmo patamar que o meio urbano há sete anos.

A implantação, a partir de 2007, do FUNDEB e das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, associada à pressão de Conselhos Municipais de Educação e de organizações da sociedade civil, movimentaram estados e municípios para a criação de vagas na educação infantil, seja via transferência de recursos, seja criando sistemas próprios. No entanto, convivemos com políticas municipais diferenciadas, nas capitais e cidades maiores, onde se concentram as maiores demandas por atendimento e as maiores disparidades.

Por último, ressaltamos o momento auspicioso de realização da Conferência Nacional de educação – CONAE 2010, que em Documento-base vol.1 destaca, dentre as bases para a **democratização do acesso, da permanência e do sucesso** escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social, as seguintes propostas relativas à educação infantil:

*“A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à **educação infantil**, sobretudo considerando a obrigatoriedade a partir dos quatro anos, via coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação*

básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta de educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas

NOTAS

¹ O GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos da ANPEd discutiu a extensão da obrigatoriedade escolar na Reunião Anual de 2009, a partir de aportes teóricos apresentados em trabalho encomendado sobre o tema, organizado por Fúlvia Rosemberg, professora da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

² Veja-se os seguintes documentos de domínio público do Ministério da Educação: Critérios de qualidade em creches que respeitem os direitos da criança (1995); Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009). Disponíveis em www.mec.gov.br

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. DOU, 21 de junho de 2007.

_____. Ministério da Educação. CONAE 2010: construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento-base, vol. 1, Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, 11 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. SEB. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília, 2006. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Critérios de qualidade em creches que respeitem os direitos da criança. Brasília, 1995. Disponível em www.mec.gov.br

QUESTÕES E TENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SITUAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

Maria Fernanda Rezende Nunes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

APRESENTAÇÃO

São muitos os avanços na educação infantil brasileira, ao se considerar a história construída ao longo do último século: no campo da ciência, traduzem-se nos estudos e pesquisas na área da infância e da educação, que ganharam importância e visibilidade; no campo dos movimentos sociais, a luta dos trabalhadores por um local seguro para deixar os seus filhos, que se estendeu a toda sociedade e vem se constituindo como tema do Sistema de Garantia de Direitos, especialmente dos Conselhos Municipais do Direito da Criança e do Adolescente e do Ministério Público; no campo da política, a construção de um arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos. Em síntese, os avanços ganham concretude na opção brasileira pela educação de crianças de 0 a 6 anos, qual seja, a de considerá-la direito da criança a partir do nascimento, como dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração. Desenvolveu-se, no país, a ideia de se criarem “instituições de educação infantil” que atendam crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. A intenção (pedagógica) foi evitar uma ruptura na trajetória educacional da primeira infância e, na proporção em que esse modelo educacional fosse se instalando nos sistemas municipais de ensino, levar a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos) a deixarem de existir como unidades separadas (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2009).

Entretanto, a realidade brasileira é múltipla, diversa e estruturalmente desigual. O avanço nas concepções de educação infantil não superou a discrepância de oportunidades territorialmente demarcadas entre municípios, estados e regiões do país. Da mesma forma, as intenções político-administrativas e técnico-científicas, por vezes em confronto, nem sempre se traduziram em práticas educacionais coerentes. A expansão do atendimento para as crianças de 0 a 3 anos carece de professores qualificados e a relação custo-benefício é tomada superficialmente, no atendimento do possível, do aqui e agora, contando com profissionais que, frequentemente, não possuem a educação básica e com espaços pouco convidativos para a concepção e realização de propostas pedagógicas inovadoras, que abarquem os avanços científicos. Os sistemas de ensino, na busca de aportes financeiros mais substanciais, lutam para a ampliação das etapas de ensino obrigatórias, tornando a educação infantil fragmentada: a pré-escola, um segmento importante na disputa de matrículas para o ensino fundamental; a creche, um atendimento à parte. Este artigo baseia-se nas conclusões iniciais da pesquisa “Institucionalização da infância: estratégias de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, desenvolvida entre 2008 e 2009, sob minha coordenação, contando com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e que teve como objetivo investigar os meandros e percursos das políticas educacionais voltadas à infância em nível macrossocial e as políticas locais, concretizadas nas cidades, principalmente, em creches. Adensa esta investigação o trabalho realizado no projeto “Escolas Comunitárias de Educação Infantil: formação e intervenção”¹, que tem a formação de professores em educação infantil e a intervenção em creches comunitárias como eixo central.

1 De acordo com Silva (Ibid., p. 41), a Festa de Nossa Senhora do Rosário de Uberlândia-MG é uma festa

TRAJETÓRIA DE PESQUISA: APROXIMAÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDO

Na tese de doutorado intitulada “Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento”, abordei o universo que compõe a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro, considerando o reflexo das transformações sociais na formulação das políticas de atendimento voltadas para as crianças pequenas em diferentes contextos. Dentre outros aspectos, foram levantados os avanços legais e os desafios decorrentes de uma realidade de atendimento construída a reboque das necessidades da população. A investigação abrangeu as secretarias municipais de educação e suas estratégias de atendimento e gestão, enfocando as modificações decorrentes da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. O trabalho empírico se deu em 1999 e em 2002, quando, a partir do instrumental construído na pesquisa “Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”², elaborou-se um questionário, encaminhado aos municípios. Solicitou-se, também, que os mesmos enviassem cópia dos seus projetos pedagógicos, com vistas a uma compreensão mais ampla da realidade.

Este percurso analítico mostrou novos e velhos arranjos presentes na educação infantil, a quase-inexistência do atendimento em creche pelas redes públicas, o avanço do atendimento comunitário e a necessidade de regulação das políticas de conveniamento. Possibilitou, ainda, a revelação de elementos significativos para a construção de novas práticas no campo da educação infantil, que, então, restringiam as possibilidades das crianças de menor renda ao que era possível e não ao que era necessário, de modo pouco coerente com as diretrizes e metas fixadas para toda a nação.

Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se aqueles que

² Coordenado por Sonia Kramer. Para mais informações, ver KRAMER, S. (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

constituem o mote da investigação em curso, quais sejam:

Os dados mostraram acesso desigual para as crianças de 0 a 3 anos.

A maioria das secretarias municipais de educação não soube informar quantas crianças de 0 a 6 anos residem no seu município.

Houve grande disparidade no que diz respeito à cobertura da pré-escola nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Os municípios que apresentaram elevado índice percentual de atendimento foram aqueles que tinham menor população de crianças. Constatou-se o baixo acesso à educação nos municípios com maior densidade demográfica.

As equipes técnicas das secretarias de educação mostraram-se despreparadas para a responsabilidade que têm em relação à oferta, à organização e à qualidade do atendimento privado daqueles municípios. A “ilegalidade” de diferentes instituições de atendimento à infância se produz no vácuo deixado pelo poder público, tanto por sua omissão na oferta de vagas para essa faixa etária (0 a 3 anos, quase inexistente), quanto pela dificuldade de integrar esses estabelecimentos ao sistema de ensino.

O papel pouco indutor do Estado na formulação e organização das instituições de ensino.

A indicação apresentou-se como mecanismo de nomeação dos diretores de pré-escolas para a maioria dos municípios.

As entrevistadas não questionaram o fato de que, a cada nova administração, tudo começasse “do zero”, ignorando as ações e conquistas da gestão anterior.

Não foi possível levantar informações relativas à creche pela quase total inexistência de dados, na época da pesquisa, e, no caso de alguns municípios, de matrículas nas redes municipais de educação. Entre 2001 e 2008, os sistemas de ensino sofreram transformações que podem (ou não) se concretizar em mudanças substanciais para a quantidade e a qualidade do atendimento. Com a concretização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb³, a realidade da educação infantil, principalmente a das creches, que, historicamente, estavam à margem dos sistemas de ensino, se transforma. Uma das mudanças sofridas na Proposta de Emenda Constitucional⁴ para a criação do Fundo foi a inclusão das creches das redes pública e privada, que podem receber recursos do Fundo⁵, conforme indica o parágrafo abaixo:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, Lei nº 11.494, parágrafo 1º do artigo 8º, de 20 de junho de 2007).

A ampliação do ensino obrigatório de 8 para 9 anos e a entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental foram fatores de um reordenamento do ensino e as premissas científicas para a construção de propostas pedagógicas que as incluíssem. Com isso, os conselhos estadual e municipais de ensino foram levados a discutir, refletir e elaborar novas definições para o ensino fundamental e, conseqüentemente, para a educação infantil. Assim, o objetivo da pesquisa em curso foi conhecer as estratégias de organização e funcionamento das creches das redes municipais neste contexto, com novas questões e tensões.

Para tanto, buscou-se fazer um diagnóstico da situação das creches e pré-escolas nos municípios da região conhecida como Baixada Fluminense, pertencentes à Região Metropolitana do Rio de Janeiro⁶. Sua escolha justifica-se pelo fato de representarem quase 30% da população residente no Estado. A capital, embora tenha

3 Emenda constitucional nº53/06, que tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação.

4 PEC 277/2008, de autoria da senadora Ideli Salvatti - PT/SC.

5 Lei nº 11494, de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

6 Hoje, a Região Metropolitana do Rio de Janeiro é composta, segundo a Lei Complementar nº 105, de 4 de julho de 2002, por 16 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

41% da população residente, apresenta, por um lado, uma complexa organização administrativa, dispersa territorialmente, com 10 Coordenadorias de Ensino, com autonomia financeira e administrativa, e, por outro, uma rede pública com mais de mil escolas, além da rede conveniada. Neste sentido, a capital demandaria um estudo à parte.

Em termos teóricos, este estudo situa-se entre as análises que procuram entender a dimensão da política global e suas relações com o poder local. Certamente, tal reflexão não é de simples abordagem conceitual, pois remete a outras discussões importantes, tais como o processo de municipalização empreendido nos anos 1990 e a complexidade de relações entre a esfera pública e a privada. Cientistas sociais e políticos, reconhecendo a presença de características privatistas na educação estatal, têm discutido os obstáculos à sua publicização.

Nesta linha, em estudo dedicado ao tema da participação, Sposito (1989) observa que *“a escola gerida e mantida pelo aparato estatal não é necessariamente pública, pelo contrário, é no sistema de ensino que encontramos com maior profundidade, pelo caráter clientelista da burocracia escolar, uma enraizada mentalidade privatista da coisa pública”* (p. 64). Desta feita, a descentralização administrativa, as políticas públicas para a educação, o poder local e o papel do Estado nas sociedades modernas e complexas são processos importantes na gestão das creches e pré-escolas.

Sarmiento contribui para a compreensão dos desafios enfrentados quanto às relações da parcela adulta da sociedade com as crianças, alertando para o fato de que a *“reinstucionalização da infância no mundo contemporâneo ocorre por efeito da convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho”* (2001, p. 16).

Entender a educação de um município como um sistema educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. Embora essa definição seja clara e

lógica, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento em todos os níveis. Buscar a unidade do sistema diante da diversidade, aceitar e conviver com diferenças sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, exige ações consistentes, objetivas e que tenham continuidade. (NUNES; KRAMER, 2007, p. 49).

Apartir de dados obtidos nos últimos Censos Escolares, procura-se não apenas levantar algumas hipóteses sobre o “comportamento” das matrículas de creches nas redes municipais de educação no Estado do Rio de Janeiro, mas também discutir os principais desdobramentos decorrentes das políticas públicas desse período.

O CONTEXTO DA REFLEXÃO: A BAIXADA FLUMINENSE

A Baixada foi importante corredor de escoamento do ouro de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, no século XVIII, e, no seguinte, uma das primeiras áreas cafeeiras do Brasil. Outro grande impulso econômico deu-se com a implantação da ferrovia, que fez surgir vilas e povoados, focos de origem das principais cidades dessa região.

No início do século XX, recebeu levas de migrantes vindos de outros cantos do país, em busca de melhores condições de vida na então capital federal, a cidade do Rio de Janeiro. Na segunda metade do mesmo século, teve sua imagem consolidada como a de uma área de grandes problemas sociais e de violência urbana, quadro que perdura até hoje. Das regiões do estado, é a segunda mais populosa (mais de três milhões de habitantes), superada apenas pelo município da capital. Ressalte-se que, de acordo com os objetivos da análise, mesmo no estrito campo geográfico, as fronteiras da região ora se ampliam, ora se reduzem. Há unanimidade com relação aos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos ao norte da cidade do Rio de Janeiro. Alguns estudiosos também incluem Magé e Guapimirim (a

leste), Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí (a oeste e noroeste).

Segundo Morelli (1988), a Baixada “*é um retrato em branco e preto do Brasil. São os irmãos brasileiros que foram escorraçados do Nordeste e de outras regiões do país, que vêm buscar um espaço de vida. E aqui sofrem novamente. Sem esse povo ‘a cidade maravilhosa’ não se explica, não se mantém de pé, não vive*”. Marcada por um grande contingente de trabalhadores, muitos analfabetos funcionais, que dispõem de condições precárias de educação, moradia, saúde, ou seja, de infra-estrutura urbana. No mundo da globalização, como adverte Santos, “*o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. E, também, uma nova importância, porque a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a sua localização. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o restante para os outros*” (2001, p.79).

A Situação das creches e pré-escolas públicas municipais na Baixada Fluminense: questões e tensões

Inicialmente, vale destacar que os desdobramentos da criação e da implantação do Fundef, pelo seu caráter indutor à municipalização e pela forma como o processo foi viabilizado, e a implementação do Fundeb, que o sucedeu, têm desenhado um novo tipo de relacionamento entre as instâncias de governo, no que se refere às políticas educacionais e aos cenários produzidos por essas políticas.

Ressalta-se que as creches, muito recentemente, passaram a fazer parte do Censo Escolar e, também, que os acordos financeiros para sustentação deste atendimento são ainda pouco visíveis, devido à multiplicidade de fontes e formas de concretização dos recursos, sinalizando as precauções a serem tomadas num trabalho comparativo entre os municípios.

Aproximadamente 30% da população de 0 a 6 anos do Estado do Rio de Janeiro residem na Baixada Fluminense. Os contrastes entre as municipalidades são marcantes, principalmente quando o referencial de análise conjuga população residente, matrículas em creches e pré-escolas na rede pública, qualidade dos espaços e

arrecadação de impostos.

Correlacionando o número de matrículas na rede pública municipal com a população residente de 0 a 6 anos, é possível aproximar o percentual de crianças que têm acesso ao serviço ofertado pelo Estado. Pelos baixos percentuais obtidos, observa-se que a igualdade de oportunidades sociais está longe de ser alcançada. A região apresenta, em termos de oferta pública municipal, 8% da cobertura no atendimento à população de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas de tempo parcial e integral, contra os 15,6% de cobertura no total de municípios do Estado, ficando aquém da média brasileira, nessa faixa etária, o que traz inúmeras desvantagens para as famílias que lá residem⁷.

Chama a atenção a disparidade da cobertura do atendimento – a relação entre o total das matrículas em creches e pré-escolas e o número de residentes de 0 a 6 anos – entre os municípios da região. O mais populoso, Duque de Caxias, com 118.972 crianças, perde, em número absoluto de matrículas, para o quinto município, Magé, com 33.703 crianças. Assim, enquanto aquele tem 7.474 crianças matriculadas em creches e pré-escolas – em período parcial e integral –, este tem 7.716 matrículas. Significa dizer que a cobertura do atendimento é de 6,3% da população em Duque de Caxias, contra 22,9% em Magé.

Outro aspecto a destacar é a presença de dois municípios que, em 2009, ainda não ofertavam matrícula em creche: Queimados e Japeri. As chances de acesso às creches para a população residente é menos limitada em Guapimirim, Magé e Itaguaí, respectivamente. Já para os residentes de Nilópolis, Nova Iguaçu e São João de Meriti, as possibilidades de obtenção de vaga em creche são mínimas. Quanto ao total de matrículas em creche e pré-escola, a rede de Belford Roxo é a que tem menor expressão em relação à população residente, seguida por Nova Iguaçu, Duque de Caxias e Queimados, como mostra a tabela 1.

⁷ Para efeitos de cobertura do atendimento, foram utilizados os microdados da PNAD (2007) para a contagem da população (0 a 6 anos) e os dados do Censo Escolar 2009.

Tabela 1 - Total de matrículas na rede municipal, em creches e pré-escolas, segundo a população de 0 a 6 residente nos municípios da Baixada Fluminense

Municípios da Baixada Fluminense	Matrícula inicial Ensino Regular Educação Infantil			Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos nos municípios do estado do RJ	Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos atendidas na rede pública de EI nos municípios do Estado do RJ (%)
	Creche	Pré-escola	Total		
DUQUE DE CAXIAS	2.047	5.427	7.474	118.972	6,3
NOVA IGUACU	926	4.740	5.666	116.339	4,9
BELFORD ROXO	870	2.100	2.970	70.630	4,2
SAO JOAO DE MERITI	725	2.388	3.113	61.360	5,1
MAGE	2.749	4.967	7.716	33.703	22,9
MESQUITA	509	1.170	1.679	23.545	7,1
QUEIMADOS	0	934	934	19.326	4,8
NILOPOLIS	110	1.174	1.284	17.820	7,2
JAPERI	0	1.618	1.618	14.674	11,0
ITAGUAI	1.070	2.778	3.848	13.699	28,1
SEROPEDICA	617	1.766	2.383	10.244	23,3
GUAPIMIRIM	884	660	1.544	6.282	24,6
PARACAMBI	207	682	889	4.995	17,8
TOTAL das matrículas dos municípios da Baixada	10.714	30.404	41.118	511.589	8,0

Fonte: Censo Escolar 2009; IBGE/PNAD 2007, microdados.

Em relação à pré-escola, ressalte-se que alguns sistemas de ensino já adotam o ensino fundamental de nove anos, significando que muitas das crianças de 6 anos apareçam nos dados do ensino fundamental. Este, que nos últimos anos sofreu uma redução de matrículas - explicada pela relativa estabilização do fluxo escolar -,

vem recebendo, em muitos municípios, nas redes públicas e privadas, crianças com 5 anos (em alguns casos, até crianças com 4 anos), como relata a coordenadora pedagógica de uma escola estadual municipalizada.

Tem sido difícil coordenar este processo. Muitas crianças de cinco anos estão no primeiro ano, e tem até as de quatro. Elas não têm interesse, nem concentração para escrever, fazer os exercícios, querem mais é brincar e os professores acham que devem exigir dessa criança o que exigiam das de sete. É necessário muito diálogo e estudo para saber lidar com diferentes interesses.

Este aspecto, conjugado às propostas pedagógicas desenvolvidas para estas crianças (ou estipuladas para o primeiro ano do ensino fundamental), ajuíza sobre as principais tensões presentes, hoje, no contexto educacional: a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. Muitos conselhos municipais de educação, no uso de sua autonomia, têm arbitrado de diferentes maneiras a idade para o ingresso no ensino fundamental. Segundo Rosemberg,

As políticas sociais emergem de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões, envolvendo diferentes forças – os segmentos sociais, os estamentos técnico-burocráticos do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas (...) e, não raro, suas corporações (2002, p. 29).

Neste embate, ainda desigual para as crianças no acesso às oportunidades educacionais, o Conselho Nacional de Educação foi compelido a se posicionar, definindo, a partir da resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, as “Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos”. Dos cinco artigos que compõem esta resolução, quatro versam sobre a idade de ingresso no ensino fundamental, tendo como fundamento o Parecer CNE/CEB nº 22/2009:

Art. 1º Os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de

Ensino Fundamental, nos termos da Lei nº 11.274/2006. Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola. Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Tal medida, fruto de confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões, pode ser tardia na sua formulação, pois as secretarias de educação já vem traduzindo a Lei nº 11.274⁸ de acordo com as conveniências técnicas, administrativas e/ou políticas. Em alguns casos, em práticas pouco coerentes com a intenção de democratização do acesso, integração, antecipação e ampliação, pois a inclusão das crianças se deu sem a necessária reorganização da ação educativa. Ou seja, sem idealizar o “público criança”, para quem o ensino deveria estar voltado, segundo suas especificidades, possibilidades e expectativas. Os sistemas de ensino têm autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais.

Na Baixada, estes paradoxos, que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental, também se observam. Nota-se a disparidade de concepções de educação nos critérios de entrada, nas formas de ingresso dos professores, nas práticas pedagógicas, o que conduz à indagação: a realidade das creches e pré-escolas vem se constituindo por oposição à do ensino fundamental? Em ações para prover o desenvolvimento das crianças, como estratégias de combate à pobreza e melhoria de eficácia no ensino fundamental? Perdura a histórica “política de irmão caçula e pobre do sistema educacional

⁸ Lei nº 11.274, de 6/2/2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

brasileiro”? (ROSEMBERG, 1999).

Tomando a jornada de tempo integral como eixo de análise da cobertura do atendimento, os dados mostram que os sistemas de ensino pouco formulam sobre tal matéria. Apenas 2,5% da população de 0 a 6 anos residente na Baixada estão matriculados em creches e pré-escolas de tempo integral, nas redes públicas municipais, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Total de matrículas nas redes estadual e municipal, em creches e pré-escolas, de jornada de tempo integral, segundo a população de 0 a 6 residente nos municípios da Baixada Fluminense

Municípios da Baixada Fluminense	Matrícula Inicial			Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos nos municípios do estado do RJ	Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos atendidas na rede pública de EI nos municípios do Estado do RJ (%)
	Ensino Regular				
	Creche	Pré-Escola	Creche+Pré-escola integral		
BELFORD ROXO	870	310	1.180	70.630	1,7
DUQUE DE CAXIAS	2.047	168	2.215	118.972	1,9
GUAPIMIRIM	884	0	884	6.282	14,1
ITAGUAI	1.070	0	1.070	13.699	7,8
JAPERI	0	0	0	14.674	0,0
MAGE	2.682	142	2.824	33.703	8,4
MESQUITA	509	0	509	23.545	2,2
NILOPOLIS	0	98	98	17.820	0,5
NOVA IGUACU	926	1.382	2.308	116.339	2,0
PARACAMBI	59	109	168	4.995	3,4
QUEIMADOS	0	0	0	19.326	0,0
SAO JOAO DE MERITI	725	0	725	61.360	1,2
SEROPEDICA	190	466	656	10.244	6,4
TOTAL das matrículas da Baixada	9.962	2.675	12.637	511.589	2,5

Fonte: Censo Escolar 2009; IBGE/PNAD 2007, microdados.

Ofertar vagas acima de um patamar de 10% de cobertura da população para a educação infantil de jornada integral, na Baixada,

só foi possível em Guapimirim (14,1%), ressaltando a parcialidade desta contribuição, uma vez que não há pré-escola de tempo integral. Diminuindo o patamar para 5%, encontram-se Itaguaí (7,8%), que também não possui a pré-escola em tempo integral, Seropédica (6,4%) e Magé (8,4%), onde o atendimento pré-escolar com a jornada integral é residual.

Assim, enquanto as matrículas em creches ofertadas em jornada integral são mais expressivas que as de tempo parcial, na pré-escola o quadro é inverso, ou seja, a grande incidência é na oferta de vagas em tempo parcial, exceto para o município de Seropédica, que tem 1/3 das matrículas na pré-escola em tempo integral. Neste município, esta tendência também não se mantém para a creche de tempo integral, que tem matrículas mais significativas para a jornada parcial, ao contrário dos demais. Em Nilópolis, não há oferta de vagas na creche em jornada integral, apenas parcial.

Trazer os dados da educação infantil, em jornada de horário integral e parcial, faz refletir sobre o deslocamento ou a fragmentação destes dois segmentos, que, na maioria das vezes, são implementados de forma independente, como apontam os dados acima observados.

Creche e pré-escola, primeira etapa da educação básica, concebidas na sua integralidade como educação infantil, têm vertentes opostas quando pesquisadas sob o enfoque da modalidade da jornada de atendimento – parcial e integral. A intenção de evitar uma ruptura na trajetória educacional da primeira infância afastou-se do seu argumento original, desde que os sistemas municipais de ensino passaram a tratar de forma diferenciada creche e pré-escola. Tal fato pode ser observado no sítio do MEC, que apresenta no glossário de termos, variáveis e indicadores do Sistema de Estatísticas Educacionais⁹ a seguinte definição: Creche - *instituição de assistência social que presta atendimento a crianças de até três anos de idade, no âmbito da Educação Infantil. Pré-Escola - Modalidade da Educação Infantil que presta atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade*

As distintas exigências na formação dos profissionais, conforme

9 EDUDATABRASIL – MEC/INEP, 2009.

relatos das secretarias de educação e portarias dos conselhos municipais (para auxiliares de creche exige-se o ensino fundamental e para professores da pré-escola o ensino superior, por exemplo) também as tornam, ao contrário do imaginado, unidades dissociadas. A mudança da duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a vigente obrigatoriedade educacional para as crianças de 4 a 17 anos¹⁰ vão tornando a identidade da pré-escola mais semelhante à do ensino fundamental, deixando a creche cada vez mais distante do que se tem concebido para a educação básica e próxima, talvez, do perfil de instituição de assistência social.

A qualidade dos espaços, por outra via, não acompanhou as condições de acesso às creches. Na tabela 4, a seguir, observa-se que a área externa não é valorizada, pois a existência de parque para as brincadeiras ao ar livre, nas construções municipais voltadas às crianças de 0 a 3 anos, na região da Baixada Fluminense, é residual. Indaga-se: persiste, na concepção dos gestores, a idéia de abrigo - local para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalham - ou depósito para os filhos dos pobres passarem o dia?

Se a possibilidade de acesso em Guapimirim é maior, como mostra a tabela 2, tem-se que, em 2006, nenhuma das escolas oferecia parque para as crianças e os sanitários eram adequados em somente metade dos estabelecimentos. Itaguaí e Magé, embora possuíssem instalações sanitárias adequadas para a maior parte dos que tiveram acesso às creches, não dispunham de parques infantis nas mesmas condições. Em São João de Meriti, todas as creches possuíam sanitário adequado às crianças. Entretanto, apenas uma dispunha de parque infantil, tal como em Duque de Caxias e Nova Iguaçu. Assim, dos 10 municípios da Baixada que tinham creche, seis não possuíam parques e a adequação dos sanitários era precária, na maior parte dos equipamentos educacionais.

10 Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Tabela 4 - Total de estabelecimentos – creches - na rede pública municipal, segundo a existência de parques e sanitários adequados nos municípios da Baixada Fluminense

Municípios da Baixada Fluminense	Total de Creches	Escolas com Parque	Escolas com Sanitário	Escolas com Parque (%)	Escolas com Sanitário (%)
BELFORD ROXO	8	0	7	0	87,5
DUQUE DE CAXIAS	16	1	13	6,3	81,3
GUAPIMIRIM	4	0	2	0	50,0
ITAGUAI	2	0	2	0	100,0
JAPERI	0	0	0	0	0,0
MAGE	13	0	9	0	69,2
MESQUITA	5	0	5	0	100,0
NILÓPOLIS	0	0	0	0	0,0
NOVA IGUACU	13	1	10	7,7	76,9
PARACAMBI	10	1	4	10	40,0
QUEIMADOS	0	0	0	0	0,0
SAO JOAO DE MERITI	9	1	9	11,1	100,0
SEROPEDICA	9	0	5	0	55,6

Fonte: EDUDATABRASIL, 2006.

Assim, em relação à creche, o axioma “é preferível ter poucos espaços com qualidade a um carrilhão sem condições”, postulado por muitos secretários de educação, não se justifica na Baixada. O quase-confinamento das crianças pequenas nas “salas de aula” tem sido uma realidade. Tal fato é corroborado pela pregnância filantrópica no modo de gerir as escolas, que têm a ocupação de seus espaços acrescida pela presença das crianças mais velhas, no contraturno da pré-escola ou da escola de ensino fundamental, nos momentos da rotina da creche, bem como na hora do almoço, lanche ou jantar. Há também a oferta de aulas de dança, música ou informática para a comunidade do entorno, além de bazares e almoços, que, na maioria das vezes, são alternativas da própria comunidade para angariar fundos para a melhoria do espaço, conforme relatos das entrevistadas.

No que se refere à pré-escola, o fenômeno que ocorreu na creche, ou seja, uma porcentagem vinte vezes maior de escolas com sanitários adequados, comparados àqueles com a presença

de parques, é inverso. Assim, pode-se observar a tendência de se priorizarem os parques.

Tabela 5 - Total de estabelecimentos – pré-escolas - na rede pública municipal, segundo a existência de parques e sanitários adequados nos municípios da Baixada Fluminense

Municípios da Baixada Fluminense	Total de Pré-escolas	Escolas com Parque	Escolas com Sanitário	Escolas com Parque (%)	Escolas com Sanitário (%)
BELFORD ROXO	17	3	7	17,6	41,2
DUQUE DE CAXIAS	82	27	37	32,9	45,1
ITAGUAI	33	9	8	27,3	24,2
GUAPIMIRIM	17	1	1	5,9	5,9
JAPERI	21	8	1	38,1	4,8
MAGE	64	12	8	18,8	12,5
MESQUITA	10	2	10	20,0	100,0
NILOPOLIS	7	2	7	28,6	100,0
NOVA IGUACU	64	35	19	54,7	29,7
PARACAMBI	17	2	5	11,8	29,4
QUEIMADOS	14	7	2	50,0	14,3
SAO JOAO DE MERITI	19	3	15	15,8	78,9
SEROPEDICA	30	10	5	33,3	16,7

Fonte: EDUDATABRASIL, 2006.

A tabela acima também instiga a pensar na pré-escola funcionando em espaços das escolas de ensino fundamental, justificando a presença da quadra de esporte e a ausência de banheiros adequados ou adaptados às crianças pequenas. Dentre uma série de indagações que se podem fazer no levantamento dos dados, surge uma pergunta referente à integração aos sistemas de ensino. Será que essa alternativa exigiu que a proposta pedagógica contemplasse as especificidades dessa faixa etária e o espaço físico se adequasse ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação infantil? Segundo Didonet, Nunes e Corsino (2009),

Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem conseqüências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor

intensidade na política educacional.(mimeo)

Associando cobertura, qualidade dos espaços e arrecadação municipal, surgem outros matizes para o *retrato em preto e branco da Baixada Fluminense*. Tomando como referência o Fundeb, estão na região da Baixada alguns dos dez municípios que mais arrecadam no Estado, como é o caso de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Magé, como também dos que têm uma arrecadação menos expressiva, tal como Paracambi (40º no ranking de 92 posições). Para que se tenha uma dimensão do contraste existente, o município de Duque de Caxias, com aproximadamente 119 mil crianças de 0 a 6 anos, arrecadou, em janeiro de 2009, cerca de 14 vezes mais que o município de Paracambi, com 5 mil crianças residentes. Entretanto, este contraste muda de intensidade quando o critério de classificação é a matrícula inicial em creche. Tomando como referência o ano de 2009, para fins de arrecadação, e o de 2007, para a contagem da população, tem-se na Baixada Fluminense o seguinte panorama de atendimento educacional para as crianças de 0 a 3 anos:

Tabela 6 – Arrecadação do FUNDEB, em janeiro de 2009, e pessoas residentes de 0 a 6 anos atendidas pelas redes estadual e municipal de educação na Baixada Fluminense

Municípios da Baixada Fluminense	Arrecadação Fundeb (jan 2009)	Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos nos municípios do Estado do RJ	Pessoas Residentes (Contagem 2.007) de 0 a 6 anos atendidas na rede pública nos municípios do Estado do RJ (%)
ITAGUAI	2.957.733,71	13.699	28,1
GUAPIMIRIM	1.096.169,63	6.282	24,6
SEROPEDICA	2.089.154,06	10.244	23,3
MAGE	5.903.400,13	33.703	22,9
PARACAMBI	911.318,88	4.995	17,8
JAPERI	2.169.102,56	14.674	11,0
NILOPOLIS	1.874.051,11	17.820	7,2
MESQUITA	2.019.581,29	23.545	7,1
DUQUE DE CAXIAS	14.388.571,25	118.972	6,3
SAO JOAO DE MERITI	4.372.244,96	61.360	5,1
NOVA IGUACU	9.440.207,31	116.339	4,9
QUEIMADOS	1.998.646,65	19.326	4,8
BELFORD ROXO	7.416.105,82	70.630	4,2
Total arrecadado pelos Municípios da Baixada Fluminense	56.636.287,36	511.589	8,0

Fonte: Tesouro Nacional/SISTN; IBGE/PNAD 2007, microdados.

Em termos percentuais, quando a referência é a cobertura do atendimento às crianças residentes em idade de 0 a 3 anos, como pode ser observado, os municípios de elevada arrecadação, à exceção de Magé, têm uma atuação bastante modesta.

Isto posto, deve-se considerar que os desafios a serem

enfrentados no processo de municipalização não são específicos da educação infantil, embora caiba a ela enfrenta-los, ao integrar o sistema educacional. O formato do sistema educacional brasileiro - um sistema institucional e descentralizado, no qual o Estado se responsabiliza pela educação ofertada em estabelecimentos próprios, em programas formais - é uma opção que gera consequências. Ou seja, há um sistema federal, um distrital, vinte e sete estaduais e pode-se chegar a ter cinco mil seiscentos e cinquenta e quatro municipais. Para uma política nova, que nasce nesse formato, já é, em si, um desafio, mas, para uma política educacional que já estava construída, integrar este formato traz inúmeros outros desafios, como o credenciamento, a regularização e a legalização da educação infantil, obedecendo às especificidades da faixa etária a ela destinada. Na verdade, o desafio da integração reside na necessidade de integrar o que já existe e integrar o que vai passar a existir (UNESCO, 2003). Enfim, como pontuam Campos; Fullgraf e Wiggers (2006), o quadro geral que emerge dos estudos e pesquisas

aponta para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da Educação Infantil vai se disseminando na sociedade. (p14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer educativo está associado às concepções de criança, de infância e de educação infantil. Mudanças no cotidiano impõem uma educação capaz de promover o desenvolvimento integral, ampliando o universo cultural e a participação da criança no mundo social e natural, favorecendo a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações de qualidade, respeitando as diferenças, colaborando para

o seu bem-estar. É fundamental oferecer às crianças um cotidiano planejado e organizado de acordo com seus interesses e necessidades, com equipamentos suficientes e adequados e docentes qualificados, ponto-chave imprescindível para uma prática inovadora.

No decorrer desta investigação, ainda em curso, visitando creches e pré-escolas, foram evidenciadas situações conhecidas e que preocupam educadores e pesquisadores da área da educação infantil, principalmente no que diz respeito às condições públicas do atendimento. Estas situações são, em geral, fruto de trabalhos que poucas vezes contaram com profissionais qualificados, de instituições criadas pela necessidade premente de expansão numérica. Assim, como aponta uma coordenadora pedagógica, *“o prefeito passado correu para inaugurar creches, foram 10, mas o mobiliário, a geladeira e o freezer eram um só, presentes em todas as inaugurações. Encontrei creche pública no andar térreo de uma confecção de lingerie, o barulho das máquinas ensurdecedor”*.

Tal fato traz à tona o que se denomina de “a institucionalidade da exclusão”, ou seja, instituições que têm um valor social muito baixo e, portanto, uma qualidade precária: recebe recursos públicos para o seu funcionamento, mas os brinquedos, livros de literatura, mobiliário adequado, espaços para as interações ao ar livre são ainda compromissos não alcançados. Comprometidas com as crianças, muitas educadoras buscam formação que contribua para o seu aprimoramento. Porém, as condições para a manutenção do atendimento extrapolam as condições individuais, ou mesmo os elos de solidariedade estabelecidos na instituição. Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos.

É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento (...), da perda de humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento (...). O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam

superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania. (KRAMER, 2000, p. 9)

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. Política social e combate à pobreza. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ALVES, J. C. S. Baixada Fluminense: a violência na construção do poder. São Paulo: Tese de Doutorado em Sociologia, USP, 1998.

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BRASIL, MEC. *Relatório da pesquisa "Perfil dos conselhos municipais de educação"*. Brasília: MEC, 2006 (mimeo).

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 53/06, de 19.12.06, publicada no D.O.U. de 20.12.06.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, publicada no D.O.U. de 21.06.07.

BRASIL. Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p.87-128, jan/abr.2006.

CORSINO, P. e NUNES, M. F. R. *A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios*. In: CORSINO, P. (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

EDUDATABRASIL. Glossário. <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acessado em 04/02/2010.

GOHN, M. G. M. *A força da Periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INEP / MEC - Censo escolar, 2000, 2001, 2005, 2006, 2009. In: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 04/02/2010.

KAPPEL, D. *As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional*. Anexo dos Anais do Pré-Congresso da Associação Brasileira de Educação Infantil – Rio de Janeiro: ASBREI, 2003, p.116-136.

KRAMER, S., NUNES, M. F. R. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, p.423 - 454, 2007.

KRAMER, S. (org). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Atica, 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, p. 48-72, 2007.

MORELLI, M. In: MEC/Fundação Educar/Unicef, 1988 (apostila mimeografada).

NUNES, M. F. R. Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um

estudo das estratégias municipais de atendimento. Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

NUNES, M.F.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Relatório Brasil do Projeto “Caring and Learning Together: Cross-national Research Project on the Integration of Early Childhood Care”, 2009 (mimeo).

ROSEMBERG, F. Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n°. 115, 2002.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade. In: GARCIA, R. L. & FILHO, A. L. (orgs.) *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, (13-28), 2001.

SPOSITO, M. P. Redefinindo a participação popular na escola. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Participação Popular e Escola Pública*. São Paulo: CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), 1989.

UNESCO. *Os Serviços para a Criança de 0 a 6 anos no Brasil – algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolar e sobre a articulação de políticas*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A PROFISSIONALIDADE ESPECÍFICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Helena Vieira Cruz

Faculdade de Educação - UFC

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas ressaltam a grande possibilidade de ganhos importantes para o bem estar, aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos decorrentes da sua inserção na Educação Infantil. No entanto, sabe-se também que tais ganhos dependem diretamente da qualidade das experiências vividas nas creches e pré-escolas.

As discussões em torno do que consiste a qualidade na Educação Infantil tendem a estar sempre abertas a novas concepções e perspectivas, partindo da percepção de qualidade como um conceito subjetivo, valorativo, relativo e dinâmico, contextualizado, que precisa ser definido num processo participativo e democrático (Oliveira-Formosinho, 2001; Dahlberg, Moss e Pence, 2004). Entretanto, é consenso entre os vários autores que a qualidade do trabalho com a criança é intrinsecamente vinculada à formação e a qualificação do profissional da área. Como Machado (1998) afirma,

a associação entre qualidade do atendimento, qualidade das interações adulto-criança e formação profissional é um unísono nas diferentes fontes consultadas, seja quando pretende-se delimitar o próprio conceito de qualidade (Balleyguier, 1992; Ghedini, 1992, Howes et al., 1992a; Pierrehumbert, 1992), seja para verificar os efeitos da permanência em instituições coletivas no desenvolvimento das crianças (Clarke-Stewart, 1992;

Howes et al., 1992b; Palmérus, 1992a e b; Andersson, 1992; Melluish et al., 1992; Balleyguier et al., 1992), seja para justificar políticas educacionais (Campos, 1997)

Deste modo, se quisermos melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas temos que, necessariamente, nos comprometer com a qualidade da formação dos seus professores (Hollanda e Cruz, 2004).

A formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade¹¹ específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professoras de crianças pequenas.

Legalmente, é exigido que o professor tenha concluído pelo menos o ensino médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB, ratificado por vários outros documentos). O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) tinha como um de seus objetivos e metas relativos à Educação Infantil *que, em cinco anos, a partir da sua promulgação, todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tivessem formação específica de nível superior*. Sabe-se, no entanto, que ainda há um número significativo de professores atuando em creches e pré-escolas (inclusive públicas ou conveniadas com o poder público) que não atendem a esses requisitos mínimos: de acordo com o Censo de 2007, 17,8% dos professores que atuavam

¹¹ Segundo Katz (1993, apud Oliveira Formosinho e Formosinho, 2001), o conceito de profissionalidade, “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância”.

em creches e 13,1% dos que trabalhavam nas pré-escolas não tinham a formação requerida pela legislação. A quantidade de professores atendidos pelo Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL (programa emergencial do MEC para proporcionar a habilitação mínima necessária para a prática profissional na Educação Infantil) expressa essa situação: já foram formados perto de 5.900 e atualmente cursam esse Programa cerca de 12.000 profissionais.

É importante destacar que, embora esses chamados professores leigos atuem em todas as regiões do país e tanto com turmas de creche como de pré-escola, o baixo nível de formação dos profissionais é mais acentuado nas regiões mais pobres, como é o caso do Norte e Nordeste, e nas creches (especialmente as conveniadas ou comunitárias). Como apontam Petralanda e Cruz (2004), esta pouca qualificação do professor de Educação Infantil está também relacionada à sua desvalorização profissional, que, por sua vez, reflete concepções e preconceitos ainda presentes na realidade brasileira. Dentre eles, resiste a idéia de que basta gostar de crianças para *cuidar* delas, o que leva à aceitação de mulheres com pouca ou nenhuma formação profissional e, conseqüentemente, com baixa remuneração salarial. Tais idéias e práticas parecem associadas à faixa etária atendida:

Por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e salário das professoras da pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixa etárias: quanto menor a criança, menor o status de seu educador". (Campos, 1994).

Vale apontar que tanto a baixa qualificação como o desprestígio do professor de Educação Infantil requerem uma análise mais aprofundada de caráter histórico, cultural e social dos modelos de Educação Infantil que vem sendo construídos ao longo da história

educacional do Brasil, bem como do papel e da função social deste profissional em cada contexto sócio-econômico e político vigente, o que aqui não será possível.

Por outro lado, sabe-se que há uma grande diferença entre titulação e formação. Muitas vezes o diploma, seja de nível médio como de nível superior não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a docência nessa etapa da educação. Tal fato decorre desses cursos em geral serem voltados para a educação de crianças de seis a dez/onze anos das séries iniciais do Ensino Fundamental e de não incorporarem temas e dimensões que, necessariamente, integram o trabalho educativo com crianças menores, especialmente as que frequentam as creches em período integral.

E isso acontece apesar da legislação educacional posterior à LDB sobre a formação de professores incluir vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) contendo diretrizes e normas referentes à formação dos professores para a Educação Infantil. De acordo com Barreto (2005)

Coerente com o princípio da LDB (Art. 61) de que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, as resoluções do CNE enfatizam que as propostas pedagógicas dos cursos de formação devem contemplar as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino.

Podemos nos perguntar: quantos cursos de Pedagogia que supostamente formam professores para atuar em creches e pré-escolas consideram, em seus programas, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (antes Resolução CNE/CEB nº1, de 1999, e atualmente Resolução CNE/CEB, de 2009)?

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A profissionalidade específica dos docentes que atuam na

Educação Infantil é decorrência do objetivo desta etapa da educação e das características das crianças que a freqüentam. Vale lembrar, portanto, que a LDB, no seu artigo 29, dispõe que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.” É importante notar que é enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem; as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento. Além disso, a referência é ao desenvolvimento integral da pessoa. É possível concluir, portanto, que o foco é a criança e o seu desenvolvimento, não determinados conteúdos (a não existência, em nosso país, de um currículo mínimo obrigatório para essa etapa da educação reforça essa opção). Por outro lado, como destaca Oliveira-Formosinho (2001) a globalidade do seu desenvolvimento, a vulnerabilidade e a dependência da família, características da criança pequena, precisam ser consideradas quando se pensa sobre o trabalho educativo adequado na Educação Infantil.

Conforme essa autora, a criança pequena aprende de forma globalizada, e não compartimentada. Ela desenvolve-se nos níveis físico, cognitivo, afetivo e social de maneira holística, como um todo integrado, a partir das suas interações sociais. Outra característica da criança pequena que também tem decorrências no papel de professor de Educação Infantil, refere-se à sua vulnerabilidade: apesar de possuir desde bem pequena muitas competências, a criança, especialmente na creche, é bastante dependente do adulto, necessitando de cuidados físicos e psicológicos constantes, como alicerce para o seu desenvolvimento. O seu professor assume, portanto, a responsabilidade pelo conjunto total das suas necessidades, possuindo tanto uma função pedagógica como de cuidados (que são referentes a todos os aspectos, não apenas à alimentação, higiene ou prevenção de acidentes, como comumente é considerado), que devem estar articuladas e interligadas.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor de crianças

de zero a cinco anos inclui, entre outras coisas: aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas de conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar os seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa.

Para preparar o futuro professor a desenvolver essa prática, a formação inicial em nível médio e, preferencialmente, no curso de Pedagogia precisa enfrentar grandes desafios. Entre estes, merecem maior destaque a formação específica, com conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas do curso.

A formação inicial deveria não só promover informações e desenvolver habilidades necessárias, mas também trabalhar (no sentido de incrementar ou modificar) atitudes e valores implicados no trabalho realizado junto às crianças e suas famílias (CRUZ, 1996).

As informações deveriam permitir repensar, sistematizar, situar, ampliar e enriquecer dois grandes conjuntos de informações, intimamente relacionados:

As referentes às características do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, focalizando a criança concreta, localizada histórica e socioculturalmente, que são imprescindíveis para o educador observar e entender as suas crianças, propor e acompanhar atividades com elas;

As relacionadas à creche e à pré-escola e ao trabalho educativo

a ser desenvolvido junto às crianças e suas famílias, fundamentais para que o profissional possa desenvolver bem o seu trabalho, contextualizá-lo e posicionar-se diante dos problemas que a área enfrenta:

- A constituição histórica da infância e da educação infantil;
- As políticas de Educação Infantil;
- A identidade profissional e o trabalho docente na educação infantil (por exemplo, temas relativos à educação/cuidado de crianças pequenas em contextos educacionais, à gestão e divisão social do trabalho nas instituições de educação infantil, à relação com a família e com a comunidade)

O currículo na Educação Infantil, que poderia tratar dos fundamentos históricos, culturais e sociais do currículo dessa etapa da educação; modelos e abordagens curriculares de Educação Infantil; as decorrências das Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil para a prática pedagógica; conhecimentos, saberes e práticas culturais na educação infantil; a organização do trabalho pedagógico; a aprendizagem das práticas sociais, construção e ampliação do conhecimento pela criança nas creches e pré-escolas (conhecimento sobre o mundo social e a natureza; conhecimento matemático; jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil; as artes visuais e cênicas, a música e o movimento nos processos de formação estética na construção da identidade das crianças; cultura escrita, letramento e literatura infantil na creche e pré-escola; projetos de trabalho na Educação Infantil); e a inclusão de crianças com deficiências físicas, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; alteridade e as relações de gênero, étnico-raciais e geracionais na Educação Infantil¹².

Por outro lado, não se pode minimizar a importância do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para instrumentalizar o educador para um trabalho mais rico, prazeroso e efetivo. Daí a necessidade de incluir nos cursos de formação vivências que estimulem a sua sensibilidade, propiciem experiências

¹² Tais conteúdos foram contemplados no Curso de especialização Curso de Especialização em Educação Infantil do MEC, elaborado por um grupo de especialistas da área, do qual a autora participou.

inusitadas e desafiadoras, levem à aquisição de técnicas expressivas, à confecção e à utilização de novos materiais didáticos etc. Tais vivências constituem-se em momentos privilegiados para a articulação das percepções e sentimentos despertados nessa prática com os aspectos teóricos estudados.

Além disso, é necessário ainda trabalhar/interferir nas atitudes e opiniões do educador acerca da criança (especialmente da criança pobre) e da sua família, propiciando a emergência de atitudes e opiniões positivas, que incluam a crença na capacidade da criança aprender, o respeito pelos costumes e valores das suas famílias. Tais atitudes e opiniões são determinantes para um trabalho que realmente contribua para o desenvolvimento mais completo e mais rico da criança, portanto, para que a Educação Infantil tenha maior qualidade. Merece destaque a construção, pelos futuros professores, de um olhar e de uma escuta sensíveis para captar e compreender as crianças, lembrando que a observação e a escuta das crianças deve ser referência para a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas. Trata-se de uma tarefa difícil, uma vez que muitas vezes representa uma mudança radical na postura corrente acerca da criança, mas que precisa ser enfrentada, pois é fácil constatar nas creches e pré-escolas a permanência de concepções de crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito à voz. Tais concepções, muitas vezes difusas e pouco conscientes, marcam as decisões tomadas, as relações estabelecidas com as crianças, a prática pedagógica.

O fato das formações oferecidas via de regra não incluírem um trabalho mais sistemático, intencionalmente planejado e permanentemente avaliado, voltado para as atitudes e valores dos futuros professores, provavelmente seja um dos motivos para a pouca influência que têm tido na qualidade das práticas desenvolvidas.

Outro problema que precisa ser melhor equacionado é o fato das demais disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia ainda não incluírem em seus programas conteúdos relativos à Educação Infantil. A título de exemplo, as disciplinas que tratam da História da Educação e de Política da Educação não contemplam discussões

acerca da constituição histórica da infância e da Educação Infantil e das políticas para a infância e para essa etapa da educação. Isso tem várias decorrências negativas, como a necessidade das disciplinas da área de Educação Infantil precisar dar conta de todos esses temas não tratados e, principalmente, não favorecer ao aluno em formação uma visão da Educação Infantil como parte da educação.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSÁRIA E POUCO EFETIVA

Considerando que atualmente há lacunas importantes na formação inicial que historicamente foi oferecida aos pedagogos, o processo contínuo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil é imprescindível para melhorar o trabalho desses profissionais. No entanto, muitas vezes os cursos de formação continuada oferecidos não tem se traduzido em uma melhoria substantiva do fazer docente.

Infelizmente, os modelos tradicionais dos cursos de formação comumente são voltados para a *capacitação e reciclagem* de curta duração, são geralmente esporádicos, concebidos à margem das situações cotidianas do trabalho dos educadores, tendo como objetivo primordial o repasse dos programas e das reformas educativas estabelecidas pelas instâncias superiores de educação do governo (Nascimento, 1997a). Pautam-se numa dicotomia entre formação e trabalho, estabelecendo uma relação hierarquizada entre os *detentores* do conhecimento, os *planejadores* e, portanto, formadores e os *desinformados* e *carentes* de conhecimentos (Kramer, 1989; Fernandes, 2000).

Em se tratando de formação voltada para profissionais que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a prática dos professores. Nesse sentido, é necessário esclarecer que a defesa da escola enquanto local a ser privilegiado para a formação, não significa, como alerta Oliveira-Formosinho (2001), que a formação deva ser *barricada* na escola, isto é, encerrada fisicamente nas suas paredes, mas sim que deve partir das demandas apresentadas pelos professores a partir da sua prática. Além disso, a

formação precisa ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor acumulou na sua vivência pessoal e profissional – o que é importante para que ele também reconheça e valorize o conhecimento da criança.

Por outro lado, esse processo de desenvolvimento, que é pessoal e profissional, não pode ser *centrado* nos professores, mas realizado *a partir* deles, “centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades” (Oliveira- Formosinho, 2001).

Vale destacar também que, se consideramos um professor como um ser humano complexo, entendemos que para que eles transformem positivamente as suas ações em sala de aula, é importante que sejamos capazes de atingi-lo como um todo. Como já foi referido, não basta trazer certas informações e ensinar certas habilidades; é preciso abordar as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente em sala de aula e repensá-los. Como diz Tavares (1991): os professores ensinam aquilo que são... A formação continuada dos professores é, portanto, “mais uma forma de desenvolvimento do adulto do que uma maneira de ensinar a ensinar” (Nascimento, in Candau, 1998).

FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR¹³

Gostaria, mesmo de forma sintética, trazer uma nova perspectiva de formação de professores da Educação Infantil, que busca romper com os modelos clássicos de formação, passando a conceber o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento dos contextos onde o professor atua, por pressupor que a prática docente é influenciada e influencia o contexto institucional onde ocorre. Essa perspectiva também inova ao inserir a formação continuada dos professores num processo mais amplo que inclui a investigação e a

¹³ Este tópico, em parte, é baseado em Hollanda e Cruz (2004).

intervenção no seu contexto profissional.

Esta perspectiva de formação foi viabilizada, inicialmente, no Reino Unido, através do projeto Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva: um plano de Ação para Mudança - APE, sendo posteriormente implantada em Portugal através da Associação CRIANÇA (Criando Infância Autônoma Numa Comunidade Aberta), sob a coordenação da Profa. Dra. Julia Oliveira Formosinho.

O projeto propõe estratégias de avaliação e desenvolvimento da qualidade da Educação Infantil, procurando ampliar a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças de forma dinâmica, desenvolvimental e colaborativa. Deste modo, este trabalho possibilita simultaneamente às organizações e aos profissionais, analisar colaborativamente a qualidade dos serviços oferecidos através de processos de investigação-ação e construir uma dinâmica de desenvolvimento organizacional que venha a ter impacto nos profissionais e nas aprendizagens das crianças (Pascal e Bertram, 1999). Esta tendência deriva-se dos movimentos em prol da formação centrada na escola (Novoa, 1991; Candau, 1997; Nascimento, 1997b), que apontam a importância e a necessidade do suporte organizacional para a formação profissional do professor.

As ações desencadeadas nesse processo buscam apoiar o desenvolvimento profissional e organizacional dos contextos de educação infantil através da avaliação da qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes para, posteriormente, planejar e realizar ações interventivas direcionadas para superar as dificuldades detectadas. Esta avaliação é realizada conjuntamente com os professores, como uma etapa inicial de um processo de reflexão na e para a ação (Schön, 1992), que busca traçar diretrizes e ações concretas capazes de viabilizar uma melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula. Para realizar essa avaliação é utilizada uma série de métodos de investigação que envolve observações da prática pedagógica, análise documental, entrevistas semi-estruturadas com gestores, professores e pais. São também aplicados a Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), que avalia o nível de

envolvimento das crianças nas atividades, considerando-o como indicador da qualidade das suas experiências de aprendizagem, e a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994), que se propõe a analisar características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que essa avaliação da qualidade educacional é realizada numa perspectiva democrática, colaborativa, possibilitando a participação e o envolvimento ativo de todos os participantes neste processo. O objetivo consiste em debater sobre a questão da qualidade na Educação Infantil a partir da discussão sobre as percepções e concepções acerca do tema que serão compartilhadas pelos participantes em cada contexto específico. Este processo de avaliação da qualidade é, portanto, efetuado **com** os agentes educativos e não **para** os participantes do processo.

Nessa etapa, são investigadas as seguintes dimensões de uma prática educativa de qualidade propostas por Pascal e Bertram (1999): objetivos do modelo de educação que é ministrado, profissionais da instituição, acompanhamento e avaliação do trabalho educativo desenvolvido pela escola, relações e interações entre as crianças e entre estas e os adultos, experiências de aprendizagem/currículo, planejamento de atividades e elaboração de relatórios, parceria pais-escola-comunidade, igualdade de oportunidades, estratégias de ensino e aprendizagem e espaço físico.

Certamente trata-se de uma etapa bastante delicada, pois ao avaliar como está sendo desenvolvido o trabalho num determinado contexto são expostas fragilidades do trabalho, o que, naturalmente, é difícil. Todavia, se constitui numa experiência muito positiva pois as professoras podem ter uma visão mais clara e objetiva de problemas que enfrentam no seu cotidiano, inclusive expressar e partilhar seus descontentamentos e suas ansiedades. Numa experiência realizada em Fortaleza por um grupo ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará³, as professoras apontaram também como muito importante ter a experiência de avaliar suas ações sem serem apontadas como culpadas pelos equívocos e inadequações

constatadas.

A etapa seguinte é o planejamento da ação, realizado com o objetivo de desenvolver um levantamento das ações necessárias para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais da instituição tendo em vista as fragilidades detectadas bem como dos recursos e competências indispensáveis para superá-las. É fundamental que todos os participantes sejam esclarecidos sobre o que vai acontecer nesta etapa e como eles podem ajudar, pois isso contribui para que se sintam envolvidos no processo de planejamento e ação, percebendo a necessidade da sua contribuição e apoio às diretrizes estabelecidas pelo grupo. Ao final desta fase, o grupo deve estar com um plano de ação concreto e realista apresentando objetivos claramente definidos, as metodologias e os recursos indispensáveis para atingi-los, bem como o tempo necessário para desenvolver as ações pretendidas no projeto.

Na terceira etapa o objetivo é o melhoramento da qualidade através da implantação do plano de ação, o que implica na operacionalização de um programa de desenvolvimento profissional e institucional intimamente relacionado com as ações previamente estabelecidas pelo grupo. Embora as duas etapas anteriores sejam também formativas (pois permitem o compartilhamento de interesses, opiniões, percepções e conceitos sobre vários assuntos relativos às dimensões estruturais da qualidade), são as ações desencadeadas nessa etapa que voltam-se mais diretamente à formação dos profissionais do contexto. Numa experiência recente, por exemplo, foi detectado que a dimensão experiências de aprendizagem/currículo estava com grandes fragilidades e as professoras decidiram que a prioridade seria entender melhor a construção da escrita pelas crianças e como poderia atuar nesse processo, pois estavam tendo dificuldade nessa área. Foi, então, desenvolvida uma série de estratégias para atender a essa demanda, tais como: discussão de textos e vídeos, realização de atividades experimentais nas salas das professoras que se dispuseram a isso, discussão dessas atividades com o conjunto de professoras, visitas a instituições de Educação Infantil que têm

realizado um bom trabalho em relação a esse tema.

Na quarta fase da formação, denominada reflexão, todo o grupo é levado a discutir sobre o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade educacional no contexto específico. O grupo deve, portanto, refletir sobre o impacto da efetivação do seu plano de ação na qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças. Este processo é facilitado pela utilização dos mesmos instrumentos iniciais de avaliação da qualidade, a fim de comparar os resultados agora obtidos com os anteriores. A partir desta análise reflexiva, novos problemas podem ser levantados, dando margem para o início de um novo processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade.

Esta perspectiva de formação concebe, portanto, o professor como pessoa e profissional que reflexivamente e colaborativamente constrói interpretações da sua ação pedagógica e dos seus processos de desenvolvimento, criando metas para novas práticas educativas. Supõe, então, a capacidade do professor de desenvolver atitudes críticas e reflexivas frente às situações cotidianas vivenciadas em sala de aula e na escola, procurando instigar o seu potencial criativo e participativo no contexto onde atua. Para tanto, a formação de professores em contexto procura estimular uma perspectiva de mudança nas próprias concepções pessoais e profissionais dos professores e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas. Esta mudança implica no repensar e na auto-reflexão sobre a ação docente, o que se dá num longo, dinâmico e complexo processo de construção e (re)construção de valores, crenças e atitudes pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um direito da criança. E a criança tem direito não apenas ao acesso à creche ou à pré-escola, mas a uma experiência educativa de qualidade, que realmente seja prazerosa e eficaz na promoção das suas múltiplas aprendizagens e desenvolvimento. Como o professor é a figura mais importante para

a qualidade dessa experiência, é imprescindível que a sua formação inicial e continuada sejam foco de atenção por parte das políticas públicas.

O MEC vem tendo várias iniciativas nesse sentido: elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº 5/2005); implantou o PROINFANTIL e deve iniciar ainda em 2010 cerca de 80 turmas para um curso de especialização em Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia avançam em relação a documentos anteriores ao definir que a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil é um dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia. O mesmo documento afirma também que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a *compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social*. A incorporação de conhecimentos que vêm sendo acumulados na área da Educação Infantil fica também expressa quando afirma:

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”.

Por outro lado, ao definir as formas através das quais os estudantes desenvolverão seus estudos, as diretrizes elencam as *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, as práticas de docência e gestão educacional* e as chamadas *atividades complementares*, e o *estágio curricular*. Parece haver um maior equilíbrio e relação entre conhecimentos e vivências oferecidos aos estudantes, apesar de não serem referidas estratégias para o desenvolvimento de posturas e valores que favorecem o exercício da docência. Especialmente na Educação Infantil, onde, como foi apontado, é exigida a construção de uma “profissionalidade alargada” que inclui grande ênfase no aspecto afetivo, nas interações estabelecidas. Esse aspecto torna-se mais evidente quando se trata da educação de crianças em creches; como ressalta Machado (1998)

Considerando que a formação em temas específicos para a educação infantil dos muito pequenos é um dado novo nos sistemas educacionais nacionais, será preciso prever o aperfeiçoamento de metodologias e a criação de materiais específicos para sua apropriação.

O fato de estipular o prazo de um ano para a sua implantação, levou muitos cursos a promoverem a modificação da sua proposta pedagógica, incluindo a formação para a docência na Educação Infantil. Apesar de não garantir uma sólida formação para a área, essa alteração permite o contato com conteúdos que certamente contribuirão para uma melhor atuação profissional, pois não era incomum que egressos de cursos que não ofereciam disciplinas nem estágios em Educação Infantil assumissem a docência em creche e pré-escolas.

É nesse contexto que a formação continuada assume especial importância. A partir da constatação da pouca eficácia dos modelos clássicos, esse trabalho enfocou também, embora de maneira sintética a chamada formação em contexto. Procurou evidenciar que a formação em contexto é uma perspectiva específica de formação continuada porque tem características que a diferenciam da formação que tradicionalmente é oferecida aos professores já em exercício. Basicamente, concebe a escola como “lugar de fazer” e “lugar de

aprender”; tem como base as necessidades sentidas pelos profissionais; articula os conteúdos da formação aos contextos de trabalho; toma os professores como sujeitos do processo de formação; enfoca o conjunto dos professores, tomando-os como parceiros e estimulando a sua capacidade de reflexão e mudança. São essas características que dão a essa abordagem uma possibilidade muito maior de transformar a prática dos professores e promover o desenvolvimento profissional da equipe de um determinado contexto.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. R. A formação do professor que atua na Educação Infantil. Programa Salto para o Futuro. *Série A formação do professor e a integração da educação infantil ao sistema educacional*. TV Escola, 2006.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

DAHLBERG, G., MOSS, P. e PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. C. de L. *Grupos de Formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores*

da educação infantil. Santa Catarina, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

HOLLANDA, M. P. de e CRUZ, S. H. V. A formação contextualizada do professor da educação infantil: uma perspectiva para a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. In: CRUZ, S. H. V. e HOLLANDA, M. P. de (orgs.). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: Editora UFC, 2004

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, mai./ago, 1989.

LAEVERS, F. *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and Video Tape, Experiential Education Series*. N.1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.

MACHADO, M. L. de A. *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NASCIMENTO, M. das G. de A. Formação de Professores em Serviço: Um caminho para a transformação. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (orgs.). *Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997a.

_____. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

NOVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____ *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

SCHÖN, D. A . Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In NOVOA, A . (Org.) *Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.Schön, 1992

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL : NOVOS TEMPOS. VELHOS PROBLEMAS

Léa Stahlschmidt P. Silva

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Este texto contempla o tema sobre a formação do professor de educação infantil. Para tal, procede, inicialmente, à apresentação de um breve histórico acerca das políticas de formação do professor e, a seguir, discute sobre as especificidades da formação do professor/educador,¹⁴ de crianças pequenas cujas competências possuem um perfil próprio, embora as exigências desse perfil sejam aplicáveis aos outros níveis de ensino. Além disso, traz a experiência do grupo de pesquisa – Educação, Formação de Professores e Infância – EFoPI¹⁵ com a formação de professores de educação infantil e de creche e conclui dialogando com o leitor sobre a importância da criação de uma cultura universitária de formação de profissionais de educação infantil para que seja possível trabalhar em direção à solução de velhos problemas.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores aparece após a independência de nosso país e a partir das transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos anos. Com essa afirmativa, o autor distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de

14 Termo utilizado no texto em virtude do termo professor não ser comumente utilizado em creches.

15 Grupo cadastrado no diretório de grupos CNPq do qual sou pesquisadora líder.

Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, [online] 2009).

Na análise de Saviani há um quadro de descontinuidade no processo de formação docente em que se observa a existência de uma configuração de dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, [online] 2009).

A esse respeito o autor comenta que o problema da formação de professores tem relação com a luta entre esses dois modelos diferentes, ressaltando a necessidade de tal formação exigir a indissociabilidade entre os mesmos..

Mas como resolver esse dilema, pergunta o autor, quando, nas nossas universidades, a tarefa da formação inicial dos professores

cabe a duas unidades universitárias distintas: “o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.” (SAVIANI, [online] 2009). São velhos problemas que, atravessando a formação de professores, dificultam uma formação orientada para as demandas dos novos tempos.

Há que se considerar que a formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, o que pode entrar em conflito com a lógica tradicional de formação na universidade. Uma delas é que se aprende a ser professor sendo aluno. Do jardim da infância à universidade aprende-se pela observação do comportamento de nossos professores. Ao perguntar para uma aluna do curso de Pedagogia como agiria diante da proposta de ser professora de uma turma de crianças de quatro anos, obtive a seguinte resposta: “iria me inspirar na minha professora do 1º. período do infantil”.

Um professor, ao ensinar, transmite conhecimentos e atitudes sobre o “ensinar” pelo que fala aos alunos e pelo que faz. Isso não acontece na formação dos profissionais de outras profissões nas quais isso ocorre no momento do estágio prático, quando o professor orientador da formação prática do profissional utiliza a sua própria prática como um dos instrumentos de formação prática, o que, entretanto, pode não acontecer com os professores das disciplinas teóricas do curso.

Na formação do professor essa transmissão de conhecimentos e atitudes sobre o ensinar a que me referi anteriormente acontece, de forma direta ou indireta, ao longo do curso de formação, permitindo ao aluno uma avaliação da coerência entre o que é dito e o que é feito nas diferentes disciplinas que estruturam o currículo do curso.

Para Formosinho (2002), a formação prática do professor acontece no momento em que o futuro professor ainda é aluno, nas experiências vivenciadas como discente. Enquanto aluno, tem uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações sobre o que é ser professor, além de também ter a oportunidade de poder avaliar

constantemente os seus professores à luz das teorias aprendidas.

Apesar de reconhecidas as especificidades que devem orientar a formação do professor, temos visto que a formação dos professores de educação infantil e ensino fundamental a cargo das universidades tornou visível a dissociação entre a cultura acadêmica da instituição e a natureza do trabalho profissional.

Uma formação de professores que tenha objetivos e competências específicas requer uma estrutura organizacional adequada e voltada ao cumprimento dessa função – a de formar professores. “Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da Faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – ao nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura” (SAVIANI, [online] 2009).

O PROFESSOR/EDUCADOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS OS RISCOS E POSSIBILIDADES DE SUA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR?

Em 1988, a Constituição apontou para a necessária institucionalização da educação infantil gerando a articulação de políticas para a formação de professores. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, que definiu o oferecimento da educação infantil em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a seis¹⁶ anos de idade, registraram-se conquistas importantes para a educação infantil na década de 1990. Além disso, tal fato permitiu a visibilidade de velhos problemas que passaram a adquirir prioridade na agenda pública. Entre eles, temos: a) a questão da destinação de verbas específicas. Esta foi (e ainda é) uma das bandeiras de luta por políticas públicas de financiamento, que, somente no ano de

¹⁶ Embora hoje as crianças de seis anos estejam sendo matriculadas no ensino fundamental por determinação da legislação, estarei me referindo no decorrer do texto à faixa etária de 0-6 anos.

2006, veio a incluir as crianças de 0-6 anos no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020; b) o desafio de formar profissionais para atuar com crianças, ou seja, formar professores e gestores com a consciência de que a educação dessas crianças tem especificidades, vez que são crianças e não apenas alunos; c) de um lado, os sistemas de ensino municipais, ao assumirem a educação infantil por determinação da legislação educacional, depararam-se com a urgência de definir políticas públicas e propostas curriculares para a educação infantil e, de outro, com a necessidade de definir concursos específicos para prover cargos de professores de educação infantil.

É necessário ressaltar que, em alguns municípios, a transferência das creches para as secretarias de educação, que tradicionalmente esteve a cargo da área de assistência social, não foi, e não tem sido, uma ação de fácil solução. Nessa ação, uma das dificuldades se deve à permanência de profissionais leigos, sem definição de carreira ou status profissional, trabalhando com as crianças e que precisam de formação, além da definição de um plano de carreira. São professores? Em alguns municípios os mesmos não foram designados como professores e sim como educadores. É o caso do município de Juiz de Fora – MG que somente em 2009 iniciou o processo de transferência das creches da Associação Municipal de Assistência Comunitária – AMAC¹⁷ para a educação.

A quem cabe formá-los? Aos cursos do ensino médio – magistério (a maioria em extinção), aos cursos de Pedagogia das universidades?

A LDB 9394/96 prevê a formação em nível superior, seja na Universidade, seja nos Institutos Superiores de Educação. Porém, a formação em nível médio continua a ser admitida para os professores de educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

17 Atualmente o Ministério Público Estadual (MPE) move uma ação contra a prefeitura para que a situação jurídica da AMAC seja regularizada. Isso pode implicar a demissão dos funcionários e abertura de concursos.

A partir dos dispositivos da Lei passou-se a discutir sobre o peso que se deve dar à formação prática e à formação teórica desses professores. “Como se evolui de uma concepção de professor como artesão, segundo a qual a formação era feita nas escolas, “aprendendo fazendo”, para uma concepção de professor como profissional liberal, segundo a qual a formação é feita nas universidades, com sólida base teórica” (CAMPOS, 1999).

No caso dos educadores de creche, em grande número leigos, essa meta ainda está muito distante da realidade. Muito há que se fazer para que se alcancem as condições necessárias para que a formação desses profissionais seja incorporada, de fato, ao perfil dos demais professores que trabalham com crianças maiores.

Contudo, é importante que, nas políticas para essa formação, seja considerado o conhecimento construído na prática pelos educadores de creche, para não se correr o risco de a mesma ser neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos a que se refere Saviani (2009).

Atualmente, com a mudança dessa formação para o nível superior, encontramos-nos diante da pouca clareza do perfil do profissional de educação infantil que se reflete na configuração curricular com a oferta nas instituições de ensino superior de cursos de formação teóricos, com ausência da prática reflexiva. Com isso, os professores terão grande dificuldade em atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como nas creches.

Em Portugal, a professora Júlia Oliveira-Formosinho (1999) salientou, através da literatura que se refere à educação infantil, que, entre as características particulares da profissão, encontram-se as características da criança pequena, as características dos contextos de trabalho e respectivas missões, além das características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores. Afirma, ainda, que essa caracterização é partilhada em outros contextos do mundo ocidental, não sendo privativa da realidade portuguesa, respeitando a existência de algumas variações, é óbvio.

É inegável que a criança pequena possui características singulares com relação ao seu desenvolvimento. Tais características traduzem a necessidade de uma educação que leve em consideração esse fato. Devido à sua pouca idade, a criança depende física, emocional e socialmente do adulto, o que motiva um conjunto amplo de providências que são consideradas tarefas primordiais da família e da escola. Por essa razão, o papel do professor dessa faixa etária se alarga, tornando-se difícil a definição de fronteiras rígidas. Quanto mais nova é a criança, mais abrangente se tornam as interações do professor.

Diante de tal fato, é necessário que os cursos de formação dos professores dessas crianças, inseridos em cursos universitários, como o de Pedagogia, não reproduzam a tradição universitária de organização em campos disciplinares em detrimento da reflexão da prática pedagógica. “Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos de forma integrada, em áreas que envolvam o ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas (música, dança, teatro), brinquedos e brincadeiras, entre outras.” (KISHIMOTO, 2002, p. 109). Portanto, uma formação em nível superior que não contemple essa compreensão pode trazer o risco de subordinação à escolarização¹⁸ que, no caso da educação infantil, acaba acentuando a contradição entre os saberes acadêmicos e a prática profissional.

Os indicadores divulgados pelo Ministério de Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2003) sobre as Estatísticas dos Professores no Brasil informa que o índice de professores com baixa escolaridade é mais acentuado no caso das creches. Para atender à exigência de formação desses profissionais, o Ministério de Educação elaborou uma proposta de adequação do Proformação – Programa de Formação de Professores Leigos das

¹⁸ Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem as primeiras séries do ensino fundamental com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a re-criação de experiências.

Primeiras Séries do Ensino Fundamental, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância – para os professores leigos de educação infantil: o Proinfantil. Esse programa oferece a formação mínima exigida em lei – nível médio modalidade normal – aos professores em exercício na educação infantil. O programa utiliza a estratégia de educação a distância com tutoria, incluindo a formação básica de nível médio e a específica de magistério da educação infantil. O programa foi implementado no segundo semestre de 2005, através de um “Projeto Piloto” desenvolvido nos estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia.

Cabe indagar aqui o que se deve buscar na formação inicial e em serviço na formação dos professores da pequena infância. Qual é o perfil do profissional que cuida e educa as crianças de 0-6 anos?

Um dos aspectos a ser considerado na formação inicial e na formação em serviço, no contexto da escola, para alimentar a prática docente, são os saberes que se referem aos conteúdos de formação de base (língua materna, matemática, ciências, história e geografia, além de conhecimentos científicos sobre a infância) e a importância da cultura. Esses saberes irão permitir o confronto do conhecimento teórico com a realidade vivida com as crianças pelo professor/educador. Também é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, em que se proporcionem condições ao professor/educador para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções. Esse profissional precisa interagir com “outros” e não só com o aluno. Precisa interagir não só com a equipe de trabalho, com as famílias e profissionais de outras agências educativas, mas também com “a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas que o levam para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo” (KRAMER, 2002, pp.127-28).

Para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, esse profissional precisa aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação, desde que não seja suprimida a importância

de se sensibilizar, de brincar, de ler, dialogar, escutar a infância, entre outros traços característicos de uma autoformação.

Embora se reconheça que os cursos de Pedagogia têm oferecido, desde 1930, a formação em nível superior e, mais recentemente, ações de pesquisa e extensão com o foco na infância e na educação infantil (KISHIMOTO, 1999, ROCHA, 1999), há ainda muito a se fazer.

Além de incluir nesses cursos algumas disciplinas que versem sobre conteúdos de educação da infância, é preciso que as universidades estabeleçam uma parceria com os centros de formação das secretarias de educação, escolas, famílias e crianças e construam uma formação inicial que se integre à formação continuada e em contexto. Estamos nos referindo à ideia de formação continuada e em contexto devido às diversas concepções de formação continuada que encontramos na literatura a respeito do assunto. Entendemos a formação em contexto como uma alternativa da educação continuada, como aquela que é realizada no contexto de trabalho, na escola, e que se materializa partindo dos projetos que emergem da própria escola, valorizando as experiências nascidas na prática docente.

A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA EFOPi COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

As experiências de pesquisa do grupo Educação, Formação de Professores e Infância – EFoPI, nasceram da comunhão de crenças, interesses e ideias de um grupo de estudiosos sobre a infância, porque, parafraseando Manoel de Barros, “se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão”. Desse percurso fizeram e fazem parte professores universitários, estudantes de pós-graduação, coordenadores pedagógicos, professores atuantes em turmas de educação infantil e creches, gestores dessas instituições, alunos e seus responsáveis.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo no período de 2001 a 2007 privilegiaram a formação de professores de educação infantil

em contexto, ou seja, no local de trabalho, a partir das práticas de professores de educação infantil e de educadores de creches. Atualmente o grupo dá continuidade a essa prática de pesquisa com coordenadores de creche¹⁹ de modo a contribuir na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao cotidiano educacional. O grupo se constituiu em Juiz de Fora/MG, em 2000, e movido pelo interesse na educação infantil de qualidade, passou a integrar a rede de pesquisadores coordenada pela Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto da Faculdade de Educação da USP/SP que tinha como objetivo “Formar pesquisadores em rede para avaliar e desenvolver, em colaboração, a qualidade em contextos integrados de educação infantil”, em parceria com a Prof^a. Dr^a. Júlia Oliveira-Formosinho, professora titular da Universidade do Minho-Braga/Portugal. No início de 2001 a essa rede de pesquisadores somavam-se outros quinze grupos de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, comprometendo-se a partilhar ações e responsabilidades.

Durante o seu primeiro ano de existência, o grupo de Juiz de Fora se dedicou ao estudo da literatura (Zabalza (1998), Bronfenbrenner (1996) Oliveira-Formosinho (1996, 1999, 2001), Pascal e Bertram (1999), indicada pela proposta da rede de pesquisadores, o que possibilitou uma maior compreensão da referida proposta e do referencial teórico-metodológico que a sustentava, reforçando a convicção da importância de um diálogo com diferentes perspectivas teóricas na estruturação do trabalho na educação infantil, considerando que a criança é um ser holístico e deve ser compreendida tomando-se como referência os diferentes aspectos de sua interação com o mundo.

A partir dessas leituras, o grupo de Juiz de Fora definiu a concepção de homem e de educação que inspirou a pesquisa no cotidiano de uma escola particular da cidade - a Fundação Educacional Machado Sobrinho - desenvolvida em 2001-2003. Tal concepção

19 Responsáveis até o ano de 2008 pelas questões administrativas das creches. A parte pedagógica ficava a cargo de pedagogos alocados na administração central do órgão de assistência.

fundamentava-se numa visão de homem enquanto ser singular, ativo, social e historicamente definido, que percebe o mundo a partir das relações que estabelece com os outros seres humanos e com os elementos da cultura, num processo de cooperação, mediado pelas diferentes formas de linguagem as quais promovem a autonomia individual e do grupo.

Analisando a bibliografia recomendada pela coordenação central da rede de pesquisadores e as atas de reuniões de outros grupos que estavam inseridos na mesma pesquisa - principalmente os grupos de São Paulo -, percebemos que os desafios da qualidade que se colocavam à realidade brasileira eram, de certo modo, anteriores àqueles indicados na literatura internacional. Na verdade, enquanto os autores internacionais descreviam e analisavam as experiências desenvolvidas em países europeus - Itália, Espanha, Portugal - que têm já uma longa caminhada e uma consolidação do direito à educação infantil pelas crianças de 0 a 6 anos, na realidade brasileira estávamos tentando superar questões básicas como: a dicotomia assistencialismo x educação; a inadaptação dos sistemas de ensino para o atendimento da criança de 0 a 6 anos; a formação precária dos profissionais da educação infantil, entre outras. Apesar do esforço que tem sido feito para a superação dessas questões, não podemos festejar atualmente sua solução.

Assim sendo, julgou-se importante considerar esses dados na análise de questões relativas à educação infantil na cidade de Juiz de Fora, mais especificamente na escola de educação infantil onde se desenvolveu a pesquisa.

Reconhecendo a fragilidade da formação inicial dos profissionais de educação infantil na cidade de Juiz de Fora, o grupo acreditou que essa formação precisava ter continuidade em serviço, pois a qualidade é construída coletivamente, a partir de um trabalho conjunto entre formadores da Universidade, escolas, pais, comunidade e crianças, sendo indispensável aprender a observar a criança no seu contexto.

Considerando todas essas reflexões, construímos a questão central do trabalho de pesquisa, que investigou a concepção de

qualidade de um grupo de professores que atuam na educação infantil de uma escola particular da cidade de Juiz de Fora - a Fundação Educacional Machado Sobrinho²⁰. Essa instituição atendia a aproximadamente 2500 alunos com cursos que abrangem desde a educação infantil até o ensino superior. A escolha da Fundação Educacional Machado Sobrinho como campo para desenvolvimento da pesquisa deveu-se a vários fatores. A instituição iniciou os trabalhos com o segmento da educação infantil em 1998, sendo, portanto, um trabalho ainda em fase de consolidação, buscando a construção de uma identidade própria. Uma das questões de investigação consistiu em compreender o processo de implantação da educação infantil nessa escola para o entendimento do conceito de qualidade construído pelos atores envolvidos com a educação infantil. O número reduzido de turmas na época em que se realizou a pesquisa - apenas quatro - ofereceu a possibilidade de um trabalho mais consistente, considerando o número de pesquisadores do grupo (na época apenas cinco) e a falta de financiamento para a pesquisa. Houve ainda um interesse manifesto pela coordenadora pedagógica da instituição, membro do grupo de pesquisadores, na realização do trabalho e uma predisposição dos professores da escola a nele se engajarem.

A opção foi por trabalhar numa abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como estratégia de investigação.

Um dos pressupostos da pesquisa foi o de que a qualidade não é apenas uma decorrência do trabalho desenvolvido na instituição, mas também incide sobre “a formação em serviço dos professores e seus contextos, sobre os processos de desenvolvimento profissional e organizacional que essa formação e a própria vivência da intervenção possibilitam” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1999, p.6).

Os procedimentos metodológicos adotados foram: visita à escola para entrevista com a direção, momento em que, esclarecendo-se os objetivos da pesquisa, obteve-se o engajamento não só da

20 Sobre essa pesquisa ver maiores detalhes em SILVA, Léa P. S. e MICARELLO, Hilda A. L. da Silva no livro “Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil. Juiz de Fora: FEME, 2005.

administração da escola, como também do coordenador pedagógico e professores. Uma reunião com os pais viabilizou a oportunidade de se prestarem esclarecimentos sobre a pesquisa; reuniões quinzenais com os professores, durante o ano letivo de 2002 e 2003, e a oportunidade de observar as crianças em atividade na escola foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A análise e interpretação dos dados emersos do trabalho de campo foram desenvolvidas a partir da perspectiva sócio-histórica, sendo privilegiados os autores Henri Wallon e Lev S. Vygotsky.

Os resultados evidenciaram-se nos saberes e práticas do grupo de professoras, a saber: a) na reflexão das mesmas sobre a relação com as famílias das crianças, levando a mudanças significativas na estrutura do trabalho desenvolvido junto às crianças e suas famílias, dando prioridade ao planejamento e desenvolvimento de reuniões de pais e dos demais eventos, de forma dinâmica e em parceria com os pais; b) na reflexão sobre a organização do espaço físico escolar resultando na sua reorganização; c) na prática de observação, do registro e da construção de portfólios, reconhecendo a sua importância como instrumentos de avaliação e como contribuição para as práticas de educação da criança pequena. Para os pesquisadores do grupo, os resultados contribuíram para a compreensão dos conceitos de formação continuada e de formação em contexto, essa última considerada como uma alternativa de formação continuada que possibilita ao professor a reflexão sobre a sua prática.

Dando continuidade à importância da reflexão do professor e também do pesquisador sobre a própria prática, o grupo avançou em direção à investigação crítica em contexto de colaboração com educadores e coordenadores de creche. Iniciamos a pesquisa com cinco educadores de uma das 23 creches sob a administração do órgão de assistência social e, posteriormente, demos continuidade à investigação com todas as coordenadoras²¹ das referidas 23 creches. A decisão de desenvolver uma pesquisa com as coordenadoras se

21 Profissional da creche cuja função era, na ocasião, administrativa. Cabia às pedagogas alocadas na administração geral do órgão de assistência a orientação pedagógica das educadoras. Essa situação tem sido modificada paulatinamente no atual processo de transição das

deve ao fato de termos encontrado dificuldades em dar continuidade à pesquisa com as cinco educadoras da creche que estava sendo desenvolvida desde o ano de 2005. Um dado importante a ser destacado foi a ressalva feita por essas educadoras sobre a não participação de todos os profissionais daquela creche nas discussões e reflexões que haviam acontecido até então. Esse fato levou a coordenadora da creche a negociar com a administração central do programa de creches um espaço-tempo para que isso viesse a ocorrer. Houve dificuldades para agendar essa ação, tendo em vista que esta envolvia a dispensa das crianças durante um período do dia (manhã ou tarde) por mês, e a política da administração, na época, não permitia a dispensa das crianças em horário de funcionamento da creche.

Aguardando a solução para o impasse por parte da administração do programa de creches, optamos por ampliar o processo reflexivo com as coordenadoras das 23 creches no 2º semestre de 2007. Iniciamos com uma atividade de extensão que tomou como referência os temas oriundos das reflexões crítico-colaborativas realizadas junto às cinco educadoras da creche. Entre eles, temas ligados ao lúdico, aos conflitos na infância, a questão do movimento, do planejamento e da rotina na creche com ênfase na organização do espaço e do tempo e, por fim, o papel das narrativas orais e da imaginação no desenvolvimento infantil. Na grande maioria desses encontros, demos algumas pistas teóricas como, por exemplo, a contribuição de Wallon na questão dos conflitos e de Vygotsky na questão das brincadeiras de faz-de-conta e no desenvolvimento da imaginação na infância.

No início do ano de 2008, passamos a desenvolver mensalmente sessões reflexivas²² com as 23 coordenadoras. Nessas sessões partimos da discussão e análise de descrições trazidas pelas coordenadoras, por escrito, de uma situação vivenciada no cotidiano das creches. Assim, 23 coordenadoras de creches e os pesquisadores do grupo EFoPI, em processo de reflexão crítica e colaborativa, fizeram

22 As sessões reflexivas são pensadas como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão. (SZUNDY, 2005, p.90).

a análise das situações descritas pelas coordenadoras, utilizando o ciclo de quatro fases proposto por Smith (1986): descrever, informar, confrontar e reconstruir. É importante destacar que esse ciclo não foi discutido de forma linear, mas em um movimento dialético. Muitas vezes as fases estavam imbricadas umas nas outras.

As atividades, para isso, passaram por uma descrição individual das referidas situações vivenciadas na creche pelas coordenadoras e, depois, pelo olhar e questões do outro que auxiliaram na ampliação de detalhes das descrições.

Pensando a possibilidade de como pesquisadores podem produzir uma reflexão crítica no espaço das creches, temos nos constituído como um grupo que busca ações colaborativas pela via de um processo de investigação que visa à formação crítica de colaboração com profissionais da educação infantil. Como concretização dessas ações colaborativas, podemos considerar a apresentação das nossas experiências de pesquisa pelo grupo de coordenadoras das creches e pesquisadores do grupo EFoPI no evento do 3°. SIAC – Simpósio Ação Cidadã – “Colaboração e Criatividade na Ação Social”, promovido pelo grupo de pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – PUC/SP, sob a coordenação de Maria Cecilia C. Magalhães e Fernanda Liberali, em novembro de 2009, com o qual temos mantido contato no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos.

Esse fato, de acordo com a professora Maria Cecilia C. Magalhães, demonstra que a perspectiva da pesquisa crítica de colaboração não significa que os participantes tenham uma simetria de conhecimento, semelhança de ideias, de representações e de valores, mas que assumam papéis de “verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam a sala de aula” (MAGALHÃES, 2007, p.152),

Tendo em vista essa ideia, parece-nos fundamental que a Universidade, como agência formadora, assuma a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas colaborativas que tenha como objetivo intervir e transformar contextos, propiciando que os

participantes aprendam por meio da participação coletiva no processo de reconstrução de suas práticas.

Com o desenvolvimento de pesquisas dessa ordem, acreditamos ser possível caminhar em direção à construção de um currículo para a formação inicial de profissionais de educação infantil e de creche capaz de contemplar necessidades e características da criança pequena.

POR UMA CULTURA UNIVERSITÁRIA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A verdadeira cultura de formação de profissionais para a educação valoriza paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como atores na implementação das políticas educativas. Talvez a evolução para uma profissão reflexiva e científica possa acontecer, se as instituições de formação de professores e as universidades articularem ensino, pesquisa e extensão, criando um fluxo constante de produção de conhecimento profissionalmente relevante para a educação de crianças pequenas.

A opção por um currículo para a formação desses professores que estimule o aparecimento de uma cultura profissional e de uma cultura organizacional nas escolas de educação infantil e creches pode colaborar na configuração do novo profissional de educação de crianças de 0-6 anos, resolvendo velhos problemas que dificultam uma pedagogia da infância que dê conta das peculiaridades dessas crianças.

A história da Pedagogia dispõe da memória dos problemas que acarretaram uma situação desfavorável para a educação infantil tanto em relação às políticas públicas quanto à organização dos currículos de formação dos professores/educadores para a infância. Ignorar o passado é ignorar que o homem constrói cultura a partir da memória e ignorar o futuro, centrando-se no passado como única alternativa no

presente, é ignorar a liberdade de criar que nos desafia a participar da construção de um novo tempo.

Portanto, é interessante retomar a história para trabalhar a construção desse novo tempo que continua exigindo um professor cujos saberes permitam o confronto do conhecimento teórico com a realidade vivida com as crianças. De acordo com Saviani, isso “não pode ser dissociado do problema das condições de trabalho que envolve a carreira deste professor/educador e as questões do salário e da jornada de trabalho a que é submetido. Tais condições são fatores de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação ao estudo” e pesquisa por parte dos mesmos. (SAVIANI, [online] 2009).

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. **Diário Oficial da República Federativa da União**: Brasília, DF, 23 de dezembro, 1996.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, Campinas, dez 1999. <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acessado em

10/01/2010.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KAPPEL, Dolores; AQUINO, Ligia M. L. de; VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: **Educação da Infância**. História e Política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp. 107-115.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, Campinas dez. 1999.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp. 117-132.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli S. e SHIMOURA, Alzira da S. (orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração**. Um percurso na formação docente. São Paulo: Editora Ductor, 2007, pp.148-157.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia & KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs). **Formação em Contexto: uma trajetória de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Um capítulo metodológico: os estudos de caso**. Capítulo 3 - Livro Brasil. Mimeo., 2001.

_____. **A profissionalização específica da educação de infância e os estilos de interação professor/criança**. Conferência apresentada no III Congresso Internacional de la Educación Infantil: investigaciones y experiencias. Universidade de Córdoba - 6/9 de dezembro de 1999.

_____. **Modelos Curriculares para a educação de infância**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

ROCHA, Eloísa C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online] 2009, vol.14, n.40 [citado 2010-01-06], pp. 143-155. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?>

SILVA, Léa P. S. e MICARELLO, Hilda A. L. da Silva. **Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

SMYTH, J **Reflection-in action**. Victoria, Deakin University Press, 1986.

AS MULHERES, AS EMOÇÕES E O CUIDAR: O FEMININO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Léa Tiriba

Professora da UNIRIO

Este artigo tem o objetivo de apontar elementos para uma reflexão sobre os desafios fundamentais da formação inicial e em serviço no Brasil de nossos dias, entendendo que professores e professoras de nível médio e universitário precisam constituir-se como profissionais que lideram os processos de transformação de uma realidade ainda distante do objetivo de educar e cuidar, especificidade e, simultaneamente, objetivo da educação infantil.

A questão que desafia, neste momento, é a da materialização do que foi conquistado como direito; é a questão da qualificação do atendimento às crianças que freqüentam as creches e as pré-escolas brasileiras, pois é preciso oferecer hoje, agora, aquilo que, antes de ser direito, é condição para uma existência plena: um cotidiano vivo, brincante, inteligente, aconchegante... Mas há um fosso entre os direitos declarados e a triste realidade das cabeças baixas, dos corpos paralisados, das fileiras de crianças nos corredores, costas grudadas às paredes, aguardando um comando dos adultos, submetidas a inúmeras atividades sem sentido, realizadas num espaço-tempo destinado ao nada, ao vazio, à despotencialização.

Na contramão desta realidade, o relatório sobre a situação da infância e da adolescência brasileira, divulgado em junho de 2009, pelo UNICEF, aponta melhoras em todos os indicadores nos últimos anos. Num contexto em que mais de 70% dos municípios brasileiros superaram ou atingiram as metas do IDEB, o grande desafio é o de reduzir as desigualdades nas chances de desenvolvimento de crianças de diferentes condições sócio-ambientais. De acordo com o documento citado, as mais vulneráveis são as afrodescendentes,

indígenas, quilombolas, crianças com deficiência e as que vivem nas comunidades populares dos centros urbanos.

O desafio começa pela educação infantil! Num novo contexto, em que vivemos uma situação de emergência planetária, provocada por um modelo de desenvolvimento que produz, ao mesmo tempo, desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento psíquico (Guattari, 1990) é fundamental ter em mente que as crianças são a espécie que se renova na Terra, espécie que é um modo de expressão da natureza, como afirmou Espinosa no século XVII. Os humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. É com base na concepção de criança como ser de cultura, e simultaneamente, como ser da biodiversidade²³, que pensamos as práticas cotidianas na educação infantil.

Mas, como produzir um cotidiano que se pautar pela vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes? No modo de dizer de Espinosa (1983), como favorecer encontros que compõem, e como evitar os maus encontros, que decompõem, produzem tristezas? Se estas são sempre a expressão da nossa impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes?

Em busca de respostas, e com base na convicção de que vivemos um tempo favorável a transformações, inicialmente, aponto questões relativas ao desafio da produção de um cotidiano que alegre e potencialize a existência. Em seguida, abordo o desafio de aprender a cuidar-e-educar, numa sociedade organizada em torno de relações de lucro e de poder. A intenção é a de trazer elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da polêmica: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade

23 A conjugação de duas concepções – de criança como ser da cultura e, simultaneamente, ser da natureza - assegurará o respeito à diversidade cultural (a diversidade humana) com o respeito à biodiversidade (diversidade de formas de vida). Esta concepção abraçada pela educação ambiental, incorpora as contribuições do pensamento complexo (de Edgard Morin) e do pensamento rizomático (de Deleuzse e guattari) articuladas às concepções epistemológicas de Humberto Maturana e Francisco Varela.

ocidental, entre cultura e natureza.

Meu pressuposto é o de que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente. A hipótese é a de que o binômio educar e cuidar, em realidade, expressa e revela tal dicotomia. A seguir, abordo o tema das relações históricas entre as mulheres, as emoções e as atividades de cuidar. Trabalhando com base em estudos de gênero, analiso a importância do cuidado na sociedade moderna e as exigências do cuidar. Ao final, apresento reflexões e propostas em torno da necessidade de projetos de formação que trabalhem numa perspectiva de ruptura das cisões características da sociedade ocidental e também da necessidade de re-articulação de relações entre corpo e mente, entre razão e emoção, entre ser humano e natureza.

CONQUISTAS LEGAIS E IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Ao contrário do quadro de 20 anos atrás, a educação infantil já não é “terra de todos e terra de ninguém” (Tiriba, 1992). Do ponto de vista legal, ou melhor, do ponto de vista daquilo que foi conquistado como direito de cidadania pelos movimentos de mulheres, professores e educadores comunitários nas décadas de 70, 80 e 90, não há mais espaço para propostas de atendimento que se constituam como programas de segunda categoria, que não tenham como referência fundamental os interesses, os desejos, as necessidades das crianças.

O Brasil tem uma legislação cujos fundamentos estão na democracia, na auto-determinação dos povos, na autonomia da sociedade. De acordo com a lei, cabe aos cidadãos e aos movimentos sociais o poder de elaborar, implementar e fiscalizar as políticas públicas voltadas para o bem comum. O campo da Educação Infantil (EI) não foge à regra: há mecanismos legais de defesa dos direitos das

crianças e dos adultos que com elas trabalham. Há definições claras em relação aos objetivos e ao caráter do atendimento, às funções da escola e ao papel dos profissionais que atuam junto às crianças. Há também documentos nacionais, que orientam a formulação de políticas públicas e parâmetros de qualidade, de infra-estrutura, de conveniamento; e ainda, critérios de atendimento que respeitem os direitos das crianças, assim como referências para a elaboração de projetos político-pedagógicos, e indicadores para avaliação da qualidade do serviço que é oferecido às crianças e suas famílias. Elaboradas coletivamente □ tecidas, desenhadas de maneiras mais ou menos democráticas e/ou populares, incluindo um leque mais amplo ou mais estreito de atores e setores que atuam no campo - estas orientações expressam consensos produzidos num contexto de diversidade, isto é, em que se encontram e confrontam diferentes visões de mundo, de sociedade, de criança, de educador e de escola. Esta diversidade impôs-se nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, aprovadas no final de 2009, comprometeram-se com um novo olhar para as especificidades da população do campo, dos povos da floresta e dos rios, dos indígenas, dos quilombolas ou afrodescendentes; que, da mesma forma, abriu-se a novas perspectivas educacionais, por exemplo, incorporando, ainda que timidamente, a questão ambiental.

Fazer cumprir das DCNEI: este é o desafio fundamental da formação inicial e em serviço. Isto implica em trabalhar no sentido da constituição de pessoas-grupos comprometidos com a produção de Instituições de Educação Infantil (IEI) que se estruturam como espaços de viver o que é bom, alegre e potencializa a existência; que sejam respeitadas como cidadãs de direito, mas também como sujeitos de afeto, de sensibilidade, de conhecimento, o que implica em assumir a educação das crianças em todas as suas dimensões: corporais, emocionais, cognitivas, espirituais, culturais, considerando diferenças étnicas, de classe e de gênero sociais, ambientais.

Da valorização da criança e da inserção da EI na educação Básica decorrem novas exigências, e, portanto, grandes desafios para

a formação dos educadores, tanto inicial, quanto em serviço. Seu papel não se limita às ações de guarda ou de preparação para o Ensino Fundamental, mas se amplia para o cuidado e a educação em sentido amplo. Ampliam-se também as responsabilidades dos profissionais, pois a proposta é orientada por Diretrizes Nacionais Curriculares, mas recriada no nível local, de acordo com as singularidades culturais e sócio econômicas de cada grupo social. Eles não são simples executores de propostas pedagógicas, o que exige, desde a formação, o exercício da autoria, da autonomia. Para dar conta de responsabilidades educacionais e sociais, a formação deve assegurar, não apenas a apropriação de teorias e metodologias do campo da Educação Infantil, mas também experiência estética e vivência da democracia, assim como capacidade de participação na equipe escolar e de relacionamento com as famílias, entendendo-as como parceiras na educação das crianças.

Neste contexto, formar profissionais significa contribuir para que se constituam como educadores e como cidadãos, considerando sua formação enquanto campo de problematização política, social e educativa. Sem dúvida, é fundamental uma formação teórica que inclua os diversos campos de conhecimento (Psicologia, Sociologia, Estudos Culturais Antropologia, História, Filosofia, Estudos da Linguagem) que contribuem para ampliar a compreensão da infância e das crianças. Pois a Psicologia vem possibilitando compreender que a criança é um ser singular, que se constitui nas interações sociais e ambientais. A Sociologia, em particular a Sociologia da Infância contribui para uma percepção das crianças como grupo social específico, atores sociais que constituem seus próprios papéis e identidades, a partir de sua interação com os adultos e com outras crianças. As pesquisas da Antropologia colaboram no sentido do reconhecimento das crianças na sua diversidade de gênero, etnia, religião, origem social e econômica. É importante uma formação que possibilite compreender a infância também como categoria da História, assim como acessar a Filosofia, com vistas a sensibilizar para necessidades infantis frente às mudanças no mundo do trabalho, às transformações no âmbito da

família, ao assédio da mídia, às novas tecnologias, etc. Entretanto, a apropriação intelectual de metodologias, métodos e técnicas, ainda que de linha filosófica-política progressista, não assegura autonomia enquanto sujeito político e social, nem sensibilidade e competência em seu papel de educar e cuidar.

Um professor competente em sua função de ensinar/transmitir, ou mesmo favorecer o processo de construção de conhecimentos, não é, por força de sua atividade profissional, democrático ou sensível em suas relações/interações com os alunos, com os companheiros de trabalho e com as famílias, pois a competência técnica no campo pedagógico não assegura relações democráticas entre escola, família e comunidade. Não basta a apropriação dos conteúdos teórico-metodológicos indispensáveis ao trabalho de educação das crianças, é preciso estudar questões relativas à constituição de grupos e vivenciar um cotidiano que seja democrático, que exercite o poder de tomar decisões, tanto em relação ao seu processo de formação, quanto a respeito do trabalho com as crianças, ou da gestão da escola, das relações desta com as famílias, com a comunidade e com o poder público. Pois a escola só será, para as crianças, espaço de exercício da cidadania se o for para as profissionais da educação. Estas são, também, pessoas em processo de desenvolvimento e aprendizagem; pessoas capazes, portanto, de adquirir conhecimento e modificar as relações sociais opressoras a que estão submetidos, e que, via de regra, reproduzem na vida profissional.

Partindo do pressuposto de que as estruturas de pensamento se modificam e as raízes das mudanças estão na sociedade e na cultura, é fundamental investir na transformação das relações que os educadores estabelecem entre si, com o objetivo de fazer abalar e alterar as estruturas relacionais passivadoras, verticais, dominadoras (Freire, 1978). Com Vigotski (1989) acreditamos que é a interação da criança com membros mais experientes da cultura que propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Se o aprendizado humano pressupõe que as crianças penetrem na vida intelectual dos adultos, investir na construção de

novas relações de poder entre os profissionais da escola significa favorecer o aprendizado, pelas crianças, dessas novas relações. Isto exige o exercício da crítica, do diálogo, da autocrítica, da escuta, da delicadeza, de auto-conhecimento. Pessoas alienadas de si mesmas e da realidade não são capazes de educar seres autênticos, auto-confiantes, amorosos, transformadores. Pois ninguém ensina o que não sabe nem favorece a construção do que não conhece. Ninguém oferece o que não tem.

“O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos.” (Guattari, 1987, p.35)

Assim, o processo de formação deve ser, também, um processo de desconstrução-reconstrução permanente das relações humanas que permeiam a produção de cada grupo. Pois, como afirma Gadotti (1980), a qualidade das relações que se estabelecem na escola é que determinará a qualidade do que é ensinado. Por isto, é necessário que as equipes de formação em serviço conheçam de perto, vivenciem a realidade cotidiana das escolas de maneira que se tornem capazes – e também os educadores – de ler, compreender e intervir nessa realidade: nas falas, nos atos, nos gestos, no olhar, no dito e no não dito. E que, da mesma maneira, apostem no confronto explícito de diferentes formas de agir e pensar que permeiam o cotidiano escolar, fazendo emergir conflitos, contradições - pessoais, grupais, profissionais, institucionais - que, camufladas, emperram o desenvolvimento do trabalho, inviabilizam a escola de qualidade. (Tiriba, 1992)

O DESAFIO DE PRODUZIR UM COTIDIANO QUE ALEGRE E POTENCIALIZE A EXISTÊNCIA

A dimensão da alteridade da criança convoca-nos a lançar nosso olhar para a qualidade dos relacionamentos no dia a dia da Educação Infantil, e isso significa encontrarmos a medida de nossa responsabilidade nas interações cotidianas. É a partir do reconhecimento das idéias, brincadeiras, interesses, medos e alegrias de cada criança que se constituem sua autonomia, auto-estima e auto-confiança. Este reconhecimento presentifica-se no olhar do adulto, na postura de acolhida e escuta, na organização do espaço (que revele as produções e interesses infantis). À medida que há possibilidade para experiências e objetos pessoais; para as idéias que a criança traz; para as escolhas dela, o vínculo com os adultos e com o espaço é fortalecido, assim como a percepção de si mesma como importante e capaz. Ao mesmo tempo que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar, considerar a presença e a idéia do outro, compreendendo a diversidade como riqueza. (Guimarães, 2004, p.2)

A preservação/construção da individualidade é um aspecto fundamental. A individualização não quer dizer educação individualista, mas consiste em notar as crianças na sua individualidade, na sua maneira da ser, aptidões, aspirações e também nas suas limitações. Respeitá-las nas suas diferenças e não conduzi-las a semelhanças forçadas. Pois o coletivo não pode ser o espaço onde cada um, no todo, se perde de si mesmo. O coletivo é o espaço de estruturação do indivíduo, não de sua anulação. Se não for vista e tratada como pessoa única, a criança não será capaz de encontrar-se, de estar conectada consigo mesma. Sem ser amada ela não aprenderá a amar

a si própria, aos seus companheiros, a vida.

“O acordo, com efeito, deve ser um prazer e não uma obrigação. É o prazer de ser aceito, ao mesmo tempo como sujeito desejante e como objeto do desejo do outro; um ensaio de harmonização dos desejos. É o espaço e o tempo colocados em comum, a vivência do “nosso” e do “nós” mas é talvez sobretudo o prazer do prazer do outro. (Lapierre e Anconturcei, 1986, p.66)

Amor, proteção, aconchego, prazer físico-espiritual são premissas do trabalho. E se concretizam em colo, carinho, respeito aos ritmos fisiológicos individuais (de dormir, alimentar-se, defecar), respeito aos ritmos do espírito, às necessidades de estar só ou em grupo, às preferências, às aptidões, incentivo à capacidade intelectual.

“Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. O ideal seria que sua economia do desejo conseguisse escapar ao máximo à política de sobrecodificação do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento.”(Guattari, 1987, p.32)

A educação tradicional não preza a singularidade. Pelo contrário, trata de moldar as pessoas, de fazer delas o que os pais, os professores, o capital, a sociedade opressora deseja que sejam. Já na concepção de educação integral, não estamos interessados na formação de pessoas que necessitem de “máscaras”, utilizem “disfarces”, “desempenhem papéis”. Crescendo com relações grupais sólidas,

claras e mais democráticas, a criança se sente mais segura para se expressar, confrontando-se, aderindo ou rompendo alianças sempre necessárias a qualquer projeto coletivo. Cria-se, assim, a possibilidade de reinvenção da existência, com vínculos afetivos mais fortalecidos e comprometidos com a vida. Para isso, os processos de formação precisam incluir uma reflexão aprofundada e sistematizada sobre o significado da creche e da pré-escola na vida das crianças. Este é o caminho para a constituição de verdadeiros espaços de descoberta da vida, de prazer e de desenvolvimento pleno das potencialidades infantis, o que implica em dispor de ambientes que favoreçam a livre movimentação, assegurem desprendimentos, e relaxamentos, que proporcionem prazer de ser o que se é, de estar onde se está; ambientes-ambientes de liberdade, não de opressão. (Lima,1989)

Este desafio nos leva a pensar a educação em seu sentido amplo ou maior. Isto é, como processo integral, existencial, que não se limita à aquisição de conhecimentos através da razão, mas considera e se estende às sensações corporais, à emoção, à intuição; ao não produzir, ao não pensar, ao não fazer. Nesse sentido, é preciso concretizar uma metodologia de trabalho no interior das creches que não desvincule conhecimento e vida, não divorcie teoria e prática. Ou seja, uma metodologia que não considere o trabalho pedagógico como um “momento específico” e como “processo independente”, desgarrado (no espaço, no tempo, no conteúdo) da vida, dos interesses, das necessidades das crianças; que realize uma pesquisa daquilo que os meios físicos, cultural e social oferecem como objeto de ação/investigação/sistematização do fazer de educadores e educandos. As concepções de educação e de conhecimento podem ser ampliadas se a vida da criança em sua comunidade constituir-se em objeto de investigação pedagógica. Esta proposta implica em abrir as portas para o saber e o modo de viver que tem a comunidade. A prática de adentrar o lado de fora, brincando/investigando o meio físico, os valores e os conhecimentos da população, provoca uma aproximação dos pais e educadores na medida em que a proposta educativa está referenciada em sua existência/vivência concreta. Por outro lado, traz sentido e

concretude à proposta de estreitar as relações com as famílias e a comunidade. Não num único sentido de “levá-los a conhecer, acompanhar, valorizar as atividades realizadas pela creche ou pré-escola”, mas num trabalho em mão dupla, em que concepções de vida e de educação se confrontam e produzem uma nova escola (Tiriba, 1992).

O DESAFIO DE EDUCAR E CUIDAR

Em recente documento da UNESCO, Corsino, Didonet e Nunes, (2009) afirmam que

Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, se tornam, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa, Educando se cuida. Impossível um sem o outro (p.17)

Entretanto, nas IEI, não se trata apenas de cuidar das crianças, é preciso saber cuidar do ambiente, das relações com as famílias, com a comunidade, com a natureza. Pois o cuidado possui uma dimensão ontológica que está na essência do humano, possibilita a sua existência. Desde o nascimento até a morte, não há ser humano sem cuidado.

“Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo que emprender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que está a sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?). Nas palavras de Martin Heidegger: cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” (Boff, 1999:34).

O cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele está enraizado o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por). Heidegger é uma referência importante porque é ele quem quebra a tradição filosófica ocidental, inaugurada por Sócrates, que concebe cuidado como cuidar de si. De fato, para a civilização que se desenvolveu posteriormente, Sócrates é um marco: é ele quem introduz, na discussão filosófica, as questões ético-políticas, isto é, aquelas que dizem respeito à problemática das relações sociais. Os pré-socráticos, que viveram na Grécia entre os séculos VI e V ac, ainda não se dedicam aos assuntos da polis, mas aos que dizem respeito à existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre ser humano e natureza. A partir de Sócrates, muda o objeto do cuidado: o ser humano, e não a natureza passa a estar no foco da atenção. Esta mudança de foco provoca um redirecionamento de valores. Assim, tanto na etimologia (Montenegro,2001), como na filosofia se explicita a tensão (reflexão x solicitude) entre cuidado como cuidar de si e cuidado como cuidar do outro.

Identificando no cuidado os princípios, os valores e as atitudes fundamentais à vida, o autor propõe caminhos de resgate da essência humana, caminhos que passam, todos, pelo cuidado. Se, como essencial, não pode ser suprimido nem descartado, a partir dele seria possível fazer uma crítica à civilização agonizante, assumindo-o como princípio inspirador de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos.

Mas, como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital? Na sociedade de mercado, estruturada em torno da produção de mercadorias, não da reprodução da vida (Merchant, 1992), o cuidar se restringe à família, no máximo aos membros mais próximos de uma comunidade. Desobrigado de responsabilidades sociais, políticas e ambientais, o cuidado foi privatizado, vinculado a circunstâncias particulares,

ofuscando a necessidade de um compromisso com a necessidade de cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos.

Pelo conjunto de razões acima expostas, é difícil a materialização, em práticas pedagógicas cotidianas, a unidade entre educar e cuidar. É preciso considerar ainda que os significados atribuídos ao binômio estão relacionadas à diferentes concepções de EI, que por sua vez, correspondem à diferentes visões de mundo e diferentes concepções de infância, a valores construídos historicamente, enraizados como senso comum e, portanto, resistentes à transformação, como nos ensinou Gramsci (1981).

Lembremos também que as escolas nasceram no século XVIII, junto com outros equipamentos de contenção social: quartéis, presídios, hospícios e hospitais, conforme elucidou Foucault (1986). As formas atuais de atendimento são marcadas por concepções relativas a um momento em que a sociedade europeia entrou em contato com a alteridade, em que a atitude em relação às crianças e selvagens foi de conquista e dominação. Os estudos de Barbosa (2006) revelam que a constituição histórica das rotinas nos espaços de EI e suas dinâmicas internas foram marcadas por preceitos religiosos e caritativos, ainda muito presentes nas instituições atuais. Preceitos a que se agregaram conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, que, com o passar do tempo, passaram a ditar as normas da boa educação para a pequena infância: atendimento em espaços fechados, protegidos, onde as crianças realizam atividades programadas em tempos cronometrados, buscando instituir processos de padronização dos comportamentos. A sala de aula é o espaço de agrupamento de iguais, para os quais são programados conteúdos de ensino, saberes considerados como neutros e objetivos, adequados a cada faixa etária.

É neste cenário, ainda atual, que enfrentamos o desafio de educar e cuidar, binômio geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos

cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadoras de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores sócio-culturais específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas.

Que sentidos/significados assume o “cuidar”, um dos pólos do binômio educar e cuidar, considerado, atualmente, como objetivo, mais que isto, como natureza e especificidade da educação infantil?

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares.

De fato, em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena são freqüentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo).

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar, muitas vezes estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. E, de forma explícita, ou

não, emergem em falas de professoras. Encontramos tanto as que consideram “que você pode cuidar da criança educando, mas muitas vezes você apenas educa sem cuidar (Joana, do programa de creches da Secretaria de Desenvolvimento Social), quanto as que afirmam que “...é ao contrário, é educar, quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando” (Eduarda- chefe da Divisão de Educação infantil).²⁴

Podemos então nos indagar: a que se referem as profissionais quando falam do duplo objetivo da educação infantil? Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos. Como interpretar os significados contraditórios que atribuem a educar e cuidar? Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionado a pensar, raciocinar? E cuidar, que significados pode conter?

DESENTRANHANDO AS PALAVRAS DE SUA RIQUEZA ESCONDIDA²⁵

As palavras são prenes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isto refletem visões e sentimentos de mundo.

Este foi justamente o movimento de Montenegro (2001), em seu livro “O cuidado e a formação moral na educação infantil”. Atenta ao fato de que os processos de formação estão voltados para o educar, mas não incluem o cuidar, a autora faz uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, enfatizando sua trajetória marcada pela tensão entre assistência e educação e alertando para o fato de que o binômio está presente também em outros países e, como aqui, o cuidar é o pólo de desprestígio. Buscando compreender a falta de

²⁴ Todos os depoimentos de professoras foram colhidos no contexto da pesquisa “*Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*”, coordenada pela professora Sonia Kramer, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Os nomes das professoras são fictícios.

²⁵ “Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida”, nos diz Boff (1999: 87).

consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da educação infantil, a autora pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado. Descobre, então, que cuidar e pensar vêm de cogitare, que ambas têm a mesma raiz!

“(...) O verbo cogitare tem sua origem em co-agitare e passou a designar a agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas Confissões: “a inteligência reivindicou como próprio este verbo (cogito), de tal maneira que só ao ato de coligir(cogere) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (cogitare)”.
(p. 72)

Antes do século XIII, cogitare e cuidare teriam o mesmo significado, referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso de cogitare foi sendo restringido e substituído por pensare, que tem um sentido mais preciso. Por seu lado, no latim, os significados de cogitare se expandem, assumindo os sinônimos ‘esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito’, vinculando-se a significações de caráter emocional. De fato, continua Montenegro, em línguas neolatinas, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados, um relativo à solicitude para com o outro e um referente ao pensamento, à reflexão.

Buscando mais elementos para a reflexão, a autora encontra na filosofia e na enfermagem, disciplinas que se ocupam do cuidar, os sentidos que envolvem esta ação. Conclui que para a filosofia, a palavra cuidado é empregada com o significado de cuidar de si, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na enfermagem o cuidar é concebido como altruísmo, tem o sentido de cuidar do outro. Os dados que recolhe nessa disciplina mostram que o divórcio entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponde, na educação infantil, ao

divórcio entre cuidar e educar.

Podemos inferir, então, que, nos dois casos, o cuidar é desprestigiado por estar relacionado à emoção, e não à razão; e, ademais, às mulheres, que seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

A dificuldade em reintegrar estes pólos decorre do fato de que somos marcados, ainda, por esta cisão. A descoberta da origem comum (cogitare) das palavras cuidar e pensar, nos remete a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às tantas outras dualidades, que, ao longo da modernidade, através de um processo histórico que divorciou ser humano e natureza, separou o corpo da mente, partiu razão e emoção, elegendo aquela como salvo conduto para a busca da verdade. Nesta lógica, o corpo assume o lugar secundário destinado aos prazeres, aos desejos, à inconsciência... Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, tomado por Descartes como a prova da nossa existência humana. Nesta lógica, o corpo é simplesmente um portador do texto mental.

Em que medida esta concepção axiomática marca e orienta, nos dias de hoje, concepções e práticas pedagógicas da educação infantil? A premissa dos divórcios define a divisão de papéis entre os profissionais? Estes divórcios subjazem a dupla trajetória, de assistência e instrução, característicos do atendimento no Brasil?

AS MULHERES, AS EMOÇÕES E O CUIDAR

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão - assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade - a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao

mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

Mas é num contexto sócio-histórico em que o capitalismo emergente se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos (Mies e Shiva, 1997).

De acordo com Jaggar (1997), foi a partir do século XVIII que se deu um processo de aguçamento da oposição entre emoção e razão e esta foi reconceptualizada como ‘faculdade puramente instrumental’²⁶. Antes, entre os gregos, e mesmo durante o período medieval, a razão estava associada aos valores. Com o objetivo de obter um conhecimento fidedigno da realidade, razão e valores são dicotomizados. Supostamente livre da possível contaminação das emoções/dos valores, a razão tornava-se instrumento capaz de uma leitura objetiva e universal da realidade. Em contrapartida, as emoções passam a ser entendidas como ímpetos irracionais que precisam ser controlados pela razão.

Também no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinando os papéis de mãe e esposa.

De acordo com Rohden (2001), esta tendência pode ser observada em trabalhos do campo das ciências e da medicina, entre elas, a Enciclopédia, de Diderot e Alembert:

“(...) a diferença física é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, músculos e fibras. A mulher só é superior quanto à ramificação dos vasos e dos nervos, que lhe garantem uma sensibilidade particular. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à posse masculinas. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também

26 Mesmo considerando a idéia de que o próprio conceito de emoção é invenção histórica, a autora busca construir uma ponte sobre um suposto hiato entre emoção e conhecimento, através da sugestão de que emoções podem ser úteis e até necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento.

é signo da predestinação à maternidade.” (p.103)

Se as diferenças eram estabelecidas pela natureza, aos cientistas cabia apenas interpretar as suas determinações. É a partir das referências que se justificam as distinções de classe, de raça e de sexo. “O homem branco, civilizado, europeu representaria a maturidade evolutiva, em contraste com a mulher, o negro, o primitivo, o não europeu” (idem:119).

É neste quadro ainda atual que, muitas vezes, são interpretados os depoimentos em que as professoras de educação infantil falam de amor, de afeto pelas crianças. Muitas se referem à paixão que definiu sua inserção na educação infantil e que perpassa seu cotidiano de trabalho.

-Eu sou muito assim mãe, carinhosa. Eu acho que a gente conquista muito mais a criança com carinho, com amor. (Isadora- orientadora pedagógica).

-A educação infantil é a minha praia, é o que eu amo fazer (...) (Nair, orientadora pedagógica)

Apesar de comum, este tipo de argumentação é freqüentemente rejeitado por pesquisadores que não admitem categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos. Isto porque a construção social de uma concepção de mulher ligada à reprodução e, portanto, mais próxima da natureza, está ainda presente em nossos dias e é combatida por movimentos feministas, assim como por intelectuais que refutam uma polarização entre mundo profissional, racional, masculino X mundo informal, irracional, emocional, feminino. A rejeição dos pesquisadores viria de uma associação das mulheres ao pólo de menor valor. No contexto de uma lógica que além de separar, hierarquiza, o desafio seria demonstrar que mesmo as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais.

Entretanto, na sociedade ocidental, é no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional

entre homens e mulheres. Essa não é uma diferenciação particular da sociedade brasileira, ou do terceiro mundo, mas uma regra da sociedade ocidental moderna. De acordo com Tronto,

“cuidar é uma atividade regida pelas mulheres tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados, e elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado”.
(1997, p.189)

Mas, o que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas.

Entretanto, se é necessário evitar modelos explicativos naturalizantes e aproximar-se das explicações sobre cuidado entendido como prática histórica construída socialmente, não é possível escamotear o fato de que estas práticas sociais estão vinculadas às mulheres.

Questionando os estudos que utilizam paradigmas clássicos que reduzem a investigação sobre o magistério feminino apenas à ótica do trabalho, Almeida (1996) analisa:

“(...) se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isto é um ato de amor. E indo mais além, gostar deste trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como uma ato de paixão, a paixão

pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério”. (p. 76)

Portanto, é necessário evidenciar relações de poder dentro do magistério, e buscar a superação desta situação através da “apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher” (idem:77). Para Almeida, os meios intelectuais, ao rejeitarem depoimentos de professoras a respeito do prazer, do amor que dedicam ao trabalho e às crianças, não consideram que estes sentimentos são fruto da realidade histórico-social de que cada uma é parte e traz consigo. Na mesma linha, Figueiredo et alii (2002) acrescentam,

“Os relatos manifestam uma espécie de erotização do conhecimento, onde paixão e razão se combinam. Longe de uma visão instrumental ou pragmática, a escolha, a vontade, o desejo estão presentes. Mais do que isso, sua identidade parece estar constituída por esse engajamento”. (...) Para quem conhece e atua na educação infantil, esse tom, essa ênfase quanto ao engajamento profissional, esse entusiasmo e aposta no trabalho não são estranhos. Tais características constituem, pode-se reconhecer, a própria identidade da profissional de educação infantil.” (p.12-14)

Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da

paixão na profissão de educar crianças? Como diz King,

“é preciso interpretar o significado histórico das mulheres terem sido situadas na linha divisória biológica em que o orgânico dá origem ao social. Esse fato deve ser interpretado historicamente para que possamos fazer o melhor uso desta subjetividade mediada, a fim de curar um mundo dividido”. (1997, p. 144).

Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar.

NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS, AS EXIGÊNCIAS E A SATISFAÇÃO DO CUIDAR

Na visão de Tronto (1997), na sociedade moderna, em que a troca mercantil permeia todas as relações sociais, os próprios interesses são colocados em primeiro plano e dificultam a percepção e a preocupação com as necessidades do outro. A teoria moral contemporânea não ignora a necessidade de cuidados, mas aborda a questão tendo como referência um sujeito abstrato que se coloca na situação de um outro ser genérico necessitado de cuidados. Entretanto, ressalva a autora, no caso do cuidado não vale a máxima de “agir como eu gostaria que agissem comigo”, não existe uma maneira correta, mas a que satisfaz as necessidades particulares daquele que necessita de cuidados. O cuidar coloca um desafio para a lógica moral contemporânea porque não está assentado sobre condutas universais, não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O

cuidado exige particularismo porque as pessoas são singulares.

Por esta razão, a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas na capacidade de conexão/interação com os outros seres, por seu movimento de buscar soluções para problemas morais vitais, que dizem respeito à qualidade das relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza.

O cuidado exige um tempo que não é o do mercado, dos negócios, onde o objetivo é a acumulação e impera a lógica da competência, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isto significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Implica em responsabilidade e compromisso contínuos. Em sua acepção original a palavra *care* significa carga. Quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao objeto de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente, uma atividade relacional. Se o objeto de minhas ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve “responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros” (Tronto, 1997:188).

Por este conjunto de razões, cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. Vem daí, provavelmente, o profundo envolvimento e satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e, as mulheres, das pessoas. Com mostra Montenegro (2001), a etimologia explicita a relação entre o cuidado e as mulheres: em português, a palavra “cuidadeira” é substantivo feminino que significa mulher que tem alguma coisa a seu cuidado, enquanto “cuidadeiro” é adjetivo e

tem dois significados: trabalhador e cuidados.

De fato, as mulheres sabem cuidar, desenvolveram este saber ao longo da história! Isto significa que a experiência feminina pode oferecer elementos para a reestruturação de instituições, movimentos políticos e sociais que assumam o cuidar enquanto fundamental à totalidade das espécies e à sobrevivência do planeta. Para isto seria necessário superar uma ideologia em que “o cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (Boff,1999:98); e ser assumido como atividade que “permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e que definitivamente conta. Não do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas.(idem: 96).

SABER FEMININO, AMOR ENTRE OS HUMANOS E RESPEITO À BIODIVERSIDADE

Desafiada pelo desafio de qualificar o cotidiano da EI, e entusiasmada por um contexto favorável, do ponto de vista da lei e das políticas governamentais nos últimos anos, ao iniciar os estudos que deram origem a este texto, eu buscava elementos teóricos para a compreensão da confusão que provoca o binômio educar e cuidar sempre que procuramos analisar discursos e práticas. A hipótese era a de que, em realidade, as dificuldades de integração entre os dois pólos estão relacionadas à dicotomia entre corpo e mente. A partir da origem etimológica das palavras, o texto foi revelando um outro divórcio característico da sociedade ocidental, o que separa razão e emoção. Este, por sua vez, é a expressão de uma dicotomia maior, entre ser humano e natureza.

De fato, o pressuposto paradigmático fundamental da modernidade é o de que a natureza tem uma lógica interna que pode ser decifrada pela razão humana (Santos, 2001). Nesta perspectiva, o “Homem” (como a civilização patriarcal denomina o gênero humano) dispõe deste instrumento que permite desvendar a realidade, as

leis de existência da natureza física e social. O “Homem”, com sua racionalidade, é o ser capaz de revelar as verdades de uma natureza que se submete à sua investigação. Na ilusão iluminista onipotente, ele seria até mesmo capaz de definir os rumos da História.

Reificada a idéia de uma razão decifradora de uma realidade que seria pré-determinada, outros caminhos de apreensão do real (os sentimentos, a intuição, as artes, a espiritualidade) foram desqualificados e desconsiderados. Identificado com estes caminhos considerados como de menor importância, o saber das mulheres foi também menosprezado. Assim,

“(...) o pensamento tem sido até hoje uma atividade dos homens. A versão do mundo que a ciência nos propôs como origem, percurso e destino de todos nós foi, na verdade a de um sexo, de apenas um dos sexos, que, até agora, pensou o mundo em nome dos homens e das mulheres. Esta mutilação é o ponto cego da civilização. Excluídas as mulheres, o pensamento se transformou no produto de uma humanidade lobotomizada”. (Oliveira ,1992:74)

Entretanto, a história da submissão das mulheres aos homens a partir do século I dC., assim como a sua condição de coadjuvantes no processo de produção da sociedade moderna (capitalista-industrial-urbana-patriarcal) pode indicar algumas questões para o campo da educação infantil, em especial num momento em que precisamos apontar perspectivas educativo-pedagógicas que, na contramão do racionalismo, incluam outras formas e caminhos de conhecimento relacionados à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, o conhecimento sensual, a experiência. Menos expostas aos imperativos do mundo racionalista-capitalista, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas, em casa e em espaços formais e informais de atendimento. Nesta perspectiva, ao invés de negar ou subvalorizar o

amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os pesquisadores e formadores poderiam contribuir para resgatá-los e ressignificá-los.

Estes desafios nos levam, certamente, à necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre estudos sobre educação infantil, relações de gênero e formação. Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Estruturar uma proposta de formação que tenha como referência a qualidade das três ecologias: pessoal²⁷, social e ambiental (Guattari, 1990). Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito a cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado e no amor à natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 76, fevereiro/1996, p. 71-78.

BARBOSA, Maria Carmem S. Por amor e por força. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre, Artmed, 2006

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra. Petrópolis, Vozes, 1999.

CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital, NUNES, Maria Fernanda. “A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo

27 Sem prejuízo ao conceito de “ecologia mental”, formulado pelo autor, prefiro adotar a expressão “ecologia pessoal”, por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente.

internacional comparativo”. Brasília, UNESCO, 2008. (mimeo)

DELEUZE, Gilles. Espinosa, filosofia prática. São Paulo, Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia?. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FIGUEIREDO, Fabiana, KRAMER, Sonia, NASCIMENTO, Anelise, PREDOZA, Giovana, VARGENS, Paula. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. Cadernos do Departamento de Educação, nº 62. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 2002.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz de Terra, 1978

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. SP, Cortez, 1980.

GRAMSCI, Antonio. A concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1981

GUATARRI, Felix. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. SP, Ed. Brasiliense, 1987.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, 2004, mimeo.

JAGGAR, Alison. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia

feminista. In: JAGGAR, A. e BORDO, S. Gênero, corpo e conhecimento. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1997.

KING, Yenestra. Curando feridas: feminismo, ecologia e dualismo natureza/cultura. In: JAGGAR, A. e BORDO, S. Gênero, corpo e conhecimento. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

LAPIERRE, A. e ANCONTURCEI, B. , “A Simbologia do movimento, psicomotricidade e educação”. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986,pg. 66.

LIMA, Mayumi S. “A cidade e a criança”. São Paulo, Nobel, 1989.

MERCHANT, Carolyn. Ecofeminismo. In: CORRAL, Thaís e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (orgs).Terra Femina. Rio de Janeiro, Idac/Redeh, 1992.

MIES, Maria y SHIVA, Vandana: Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas. Barcelona, Icaria editorial, 1997.

MONTENEGRO, Thereza. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo, EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Rosiska D. As mulheres e a natureza: uma relação ancestral, uma nova aliança. In: CORRAL, Thaís. e OLIVEIRA , Rosiska Darcy de (orgs.).Terra Femina. RJ, Idac/Redeh, 1992.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina do século XIX. In: GRANDO, José Carlos. A (des)construção do corpo. Blumenau, Edifurb, 2001.

SANTOS. Boaventura S. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. RJ, Martins Fontes,

1989.

TIRIBA, Léa. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo, Ática, 1992.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. e BORDO, S. Gênero, corpo e conhecimento. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

TENSÕES UNIVERSAIS ENVOLVENDO A QUESTÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenira Haddad

UFAL

INTRODUÇÃO

Neste artigo, voltaremos nossa atenção ao contexto pelo qual o fazer pedagógico tem sido pensado nas políticas públicas de educação infantil em uma perspectiva internacional. Referimo-nos especificamente às tensões que envolvem a elaboração de diretrizes orientadoras de práticas de cuidado e educação intencionalmente oferecidas aos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas.

No sistema educacional brasileiro, o termo currículo é geralmente utilizado para definir as práticas do ensino fundamental e médio. Pela sua forte associação ao ensino sistematizado de conteúdos específicos tal como ocorre no ensino obrigatório, esse termo nem sempre foi aceito para se referir ao fazer pedagógico na educação infantil. Expressões do tipo ‘proposta pedagógica’, ‘proposta psicopedagógica’, ‘projeto pedagógico’ ou ‘projeto político-pedagógico’ são preferidas, especialmente quando se discute a educação de crianças menores de três anos. Não há consenso sobre uma denominação única, entretanto ‘proposta pedagógica’ é a denominação utilizada e grande maioria dos documentos oficiais. No plano internacional, outros termos como abordagem ou pedagogias são muitas vezes preferidos. Nesse texto, utilizaremos essas terminologias alternadamente, de acordo com o contexto a que estivermos nos referindo.

No plano nacional, a exigência de as instituições de educação infantil elaborarem suas propostas pedagógicas é anunciada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, juntamente a uma série de inovações em relação à educação

infantil, dentre as quais, tem destaque a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino compondo a primeira etapa da Educação Básica. A LBDEN atribui às instituições educacionais de maneira geral a tarefa de elaborar suas próprias propostas pedagógicas, com a participação efetiva dos professores e da comunidade usuária, reconhecendo a riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas. Contudo, as instituições devem respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino. Enquanto instituição educacional, as instituições de educação infantil também devem apresentar sua proposta pedagógica, respeitando-se as normas que são definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que acabam de receber nova versão (Brasil, 2009).

Compreende-se assim, que não há uma direção única a ser seguida, mas a possibilidade de adoção de uma proposta ou da combinação de métodos pedagógicos ou pedagogias que atendam as prerrogativas instituídas pelas Diretrizes. Respeitadas as normas definidas em lei, teoricamente as instituições têm liberdade de desenvolver suas próprias propostas pedagógicas. No caso de redes de EI, públicas ou privadas, as equipes técnicas geralmente definem um projeto pedagógico comum, ou linhas gerais a serem seguidas. Na prática, trata-se de uma autonomia relativa devido à grave situação de desamparo em que se encontram as instituições de EI e seus profissionais. O que se observa especialmente nas instituições de redes públicas e conveniadas em muitos estados brasileiros é ausência de subsídios que possam orientar de forma sistemática o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Em muitos casos, o documento resultante da elaboração de uma proposta pedagógica acaba sendo um “documento de gaveta”, existente apenas por exigência legal, sem uso para o qual foi concebido, que seja o de orientar os planejamentos individuais dos professores e integrar a ação educativa da instituição como um todo.

Assim, se por um lado, a determinação legal representa um

grande avanço para a área da educação infantil, pois garante a existência de uma proposta pedagógica nas creches e pré-escolas, por outro, exige dos profissionais que nelas trabalham familiaridade com os conhecimentos já acumulados na área. Esses conhecimentos referem-se, sobretudo à compreensão e atualização de pelo menos cinco dimensões associadas a essa temática, quais sejam: as tensões colocadas em torno dessa temática; as orientações legais vigentes, em especial as diretrizes curriculares nacionais para essa etapa da educação básica; os saberes necessários à ação pedagógica; as propostas pedagógicas sistematizadas que se afinam a essas prerrogativas, sendo elas atuais ou pertencentes à tradição da educação infantil, nacionais ou internacionais; e a produção acadêmica da área.

Visando subsidiar o processo de atualização e familiarização dos professores em relação a essa temática, esse artigo estará focado na primeira dimensão. Procuraremos pontuar alguns dilemas e tensões que se colocam em torno do currículo para a educação infantil. Essas tensões são consideradas universais, por estarem presentes em muitos países, transcendendo assim culturas particulares. Para desenvolver essa discussão, nos apoiaremos em referenciais que reúnem informações de âmbito internacional, sobretudo nos relatórios publicados pela OCDE (OECD 2002, 2006), a partir de extensa pesquisa comparativa do sistema de educação infantil dos estados membros.

Apresentar um panorama dessas tensões tem o propósito de colocar em contexto mais amplo o debate atual em torno desse tema no Brasil e que repercute na elaboração dos documentos oficiais orientadores das práticas educativas na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL VERSUS PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA

Em estudo comparativo que envolveu 29 países em quatro continentes, realizado no início da década de 90, Cochran (1993)

coloca a oposição “desenvolvimento infantil versus preparação para a escola” como um dos cinco valores de tensão que emergem nos países analisados. As outras tensões identificadas são: “A importância da família versus Estado”; “Poder centralizado versus descentralizado”; “Controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas”; e mudanças de padrões (Cochran, 1993, p. 646-655).

Para o autor, essa tensão situa-se entre uma visão holística de cuidado infantil, envolvendo o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades da criança, e o desejo de prepará-la para os desafios cognitivos e sociais da escola primária. No Quênia, os pais esperam que a pré-escola enfatize a preparação cognitiva, pois o sucesso na escola é visto como um canal de acesso a melhores ocupações e padrão de vida mais alto. Na França, tendência identificada de absorver as crianças de dois anos na escola maternal foi estimulada por dados que indicavam que quanto mais cedo a criança entra no ambiente pré-escolar, maior a chance no sucesso escolar. Na China, uma maior expansão de classes pré-primárias ocorreu com a aprovação do ensino fundamental de nove anos em 1986.

Em direção oposta, a ênfase no desenvolvimento global da criança e a rejeição explícita à idéia de educação infantil como preparação para a escola é identificada em vários países analisados. Na antiga Rússia, os pensadores progressivos pré-revolucionários definiram a formação da criança como um processo contínuo que se estende pelos anos iniciais. Assim, peso considerável era atribuído ao conceito froebeliano de brincadeira como a base para o desenvolvimento da criança. A pedagogia vigente, na ocasião em que este Handbook foi publicado, enfatizava a humanização do processo de formação da criança com foco na sua personalidade. A influência de Froebel também se fazia visível em vários outros países, especialmente nos países nórdicos (Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca) onde os programas de educação infantil reuniram as tradições da creche e do jardim-de-infância que existiam separadamente. No capítulo referente à Noruega, a autora ressalta o desconforto com a idéia de uma

escolarização da criança pequena e a opção pelo termo 'barnehage' (literalmente jardim de infância) para designar oficialmente todas as instituições de educação infantil. O termo preservaria a combinação das duas tradições (cuidado e educação) que a noção de escola para criança pequena poderia ameaçar. Os termos escolarizar e educar também são diferenciados, ressaltando que barnehage significa explicitamente um ambiente educacional e não escolarizador.

O termo *educare* proposto pela África do Sul é outro exemplo de modelo integrativo ressaltado pelo autor indicando a finalidade de diminuir a lacuna entre a abordagem custodial encontrada nas creches e a abordagem educacional das escolas maternas, com a adoção de programas de tempo integral com educação de qualidade.

No meio deste contínuo estariam os países que continuam a apresentar um sistema paralelo de educação infantil, geralmente dividido entre creches e jardim de infância ou pré-escolas. O primeiro modelo, geralmente vinculado às instâncias de bem-estar social, tende a oferecer uma abordagem mais custodial, cobrindo uma faixa etária mais abrangente e a funcionar em tempo integral. O outro, geralmente vinculado ao ministério da educação, tende a funcionar em tempo parcial, com pessoal mais qualificado e focalizar as habilidades cognitivas. O Brasil foi situado nesse bloco nesta ocasião, por apresentar um sistema dividido entre a educação e a assistência.

Em trabalho anterior (Haddad, 1987), que utiliza a estrutura proposta por Cochran para um mapeamento dos sistemas públicos de educação infantil em vários países da Europa, a polarização desenvolvimento versus preparação para a escola ganha destaque. A pressão sobre o aspecto escolar da educação é fortemente evidenciada em países como Reino Unido, Irlanda, Luxemburgo e Holanda, enquanto o compromisso em enfatizar o desenvolvimento em detrimento da escolarização é mais presente nos países nórdicos. Uma das conclusões desse trabalho é que a ênfase sobre o desenvolvimento ou escolarização está fortemente relacionada à maneira como políticas públicas relativas à infância são definidas em cada sociedade, face à responsabilidade perante a socialização das crianças pequenas. Se a

responsabilidade recai sobre a família, o Estado se vê desobrigado a intervir nessa esfera, conseqüentemente, a probabilidade do sistema público priorizar o aspecto ensino-aprendizagem e o atendimento à idade mais próxima da idade escolar é maior. Se os assuntos relacionados à infância são vistos como um investimento social, para os quais toda a sociedade tem o compromisso de contribuir, a probabilidade de o sistema de educação infantil abranger maior extensão de idade e focalizar o desenvolvimento integral da criança é maior. No último caso, a educação infantil é concebida explicitamente como um importante contexto de socialização infantil fora da família.

Os resultados de extensa pesquisa comparativa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCED uma década após a publicação de Cochan confirmam a presença dessa tensão nos países membros (OECD, 2002 e 2006). Contudo, ela é explanada como duas fortes tradições orientando a abordagem adotada por esses países: “a tradição da pedagogia social” e a “tradição da prontidão para a escola”.

A “tradição da pedagogia social”, adotada pelos países nórdicos e da Europa Central, vê a educação infantil como uma ampla preparação para a vida e a base para a aprendizagem ao longo da vida. O foco é colocado no apoio ao desenvolvimento das ações e interesses cotidianos das crianças. Um amplo conceito de pedagogia é comum nesses países, englobando cuidado, formação (upbringing) e educação sem hierarquia.

O conceito de Pedagogia social (Sozialpädagogik), originada na Alemanha no século 19, é assim definida no relatório da Alemanha:

... uma teoria, prática e profissão de trabalho com crianças, jovens e adultos que se estabeleceu em vários países da Europa Continental, com variações de país para país. A abordagem social é inerentemente holística. O pedagogo sets out to address a criança como um todo, a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social. Não é a criança somente de

emoções – a abordagem psico-terapêutica; nem somente de corpo – a abordagem médica e de saúde; nem somente de mente – a tradicional abordagem de ensino. Para o pedagogo trabalhar com a criança como um todo, aprendizagem, cuidado e, mais genericamente, formação (os elementos do conceito de pedagogia na Alemanha: Bildung, Erziehung and Betreuung) estão intimamente relacionados – por isso são atividades inseparáveis no plano do trabalho diário. Não são campos separados que precisam ser juntados, mas partes interconectadas da vida da criança (apud OECD, 2006, p. 59).

Nesses países, o centro de educação infantil é visto como uma ampla preparação para a vida e os pais como importantes parceiros dessa aprendizagem. A instituição de educação infantil faz a ligação entre as esferas pública e privada, o que significa o pleno reconhecimento dos direitos dos pais e dos interesses da criança pequena. Uma abordagem mais holística à aprendizagem é praticada e maior ênfase é colocada em aprender a viver junto e apoiar as crianças em suas tarefas e interesses cotidianos. Estruturas curriculares nacionais guiam o trabalho das instituições e orientam, em termos gerais, o trabalho pedagógico e o conteúdo da aprendizagem das crianças (idem, ibidem).

Cada instituição tem plena autonomia de elaborar seu próprio currículo guiado por diretrizes nacionais. Por sua vez, os pedagogos buscam respeitar as estratégias de aprendizagem naturais da criança pequena, isto é, aprendizagem através do brincar, da interação, da atividade e da investigação pessoal. O trabalho de projeto cooperativo é geralmente empregado para oferecer às crianças o gosto de trabalhar juntas e construir compreensões partilhadas e mais complexas dos temas escolhidos. É ampla a crença de que encorajar as iniciativas e a produção de significados das crianças apóia fortemente o desenvolvimento cognitivo.

O segundo modelo, baseado na “tradição da prontidão para

a escola” é encontrado especialmente em países como Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, Holanda, Irlanda e Reino Unido, que tendem a introduzir na educação infantil os conteúdos e métodos no ensino primário. Neste modelo, os conteúdos e métodos pedagógicos da pré-escola e educação primária devem ser trabalhados de forma aproximada, geralmente favorecendo uma abordagem acadêmica e centrada no professor.

Além de transferir para os anos iniciais os conteúdos, métodos de avaliação e abordagens pedagógicas, a formação inicial dos professores também é comum a ambos os níveis de ensino. Em países como Austrália, Canadá, França, Irlanda, e Holanda os professores são formados para atuar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, o que conduz a unidade de objetivos e metodologias para ambas as etapas, reforçando a continuidade pedagógica. Por exemplo, na França uma formação comum aos professores (*professeurs des écoles*) que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e na escola materna (*école maternelle*) foi adotada em 1993 e acontece nos institutos universitários de formação de professores (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)*). O currículo oficial normalmente inclui estudos em educação, filosofia, história da educação, sociologia, psicologia, cursos especiais, metodologias e preparação às tarefas administrativas (Oberhuemer and Ulich, 1997 apud OECD, 2006, p. 61). O componente da educação infantil é oferecido em módulos separados, ou mais tipicamente, integrados com tarefas que são pensadas para as crianças maiores. Ao final de sua formação, os formandos são qualificados para ensinar crianças de idade de 2 a 11 anos. A grande preocupação em relação a essa opção é que as metodologias do ensino fundamental tendem a predominar na formação inicial e nas práticas oferecidas na pré-escola.

A Suécia também unificou a formação inicial para professores da educação infantil e ensino fundamental. Porém, em contraste, a formação integrada garante uma melhor compreensão das necessidades e padrões de aprendizagens específicas da criança pequena. Uma base teórica comum é compartilhada pelos diferentes

perfis profissionais (professores da educação infantil, do ensino fundamental e dos centros de tempo livre), seguida da opção de formação intensiva e prática em um dos três ramos: a pedagogia da educação infantil, ensino primário ou atividades de tempo livre.

O relatório da OCDE aponta que este modelo tem reforçado a ‘escolificação’ (schoolifying) dos primeiros anos, um termo utilizado por Bennett (2006) para referir-se à maneira colonizadora como as instituições de educação infantil são tratadas. O autor refere-se aos países, incluindo aqueles que foram colonizados pelos países do norte da Europa, em que “a educação infantil foi absorvida pela educação primária e foi concebida, acima de tudo como uma escola junior”. Para o autor, esse legado histórico tem deixado estruturas e práticas que são atualmente consideradas inadequadas às crianças pequenas. Cita como exemplo seu próprio país, a Irlanda, onde o Departamento de Educação prescinde de uma unidade voltada especificamente às crianças pequenas e aos professores que pertencem a esse setor. Nesse país, a Divisão da Escola Primária tradicionalmente se ocupou da administração das escolas infantis.

Outras características indicando a ‘escolificação’ apontadas no relatório são: a tendência em antecipar o ingresso da escolaridade obrigatória para 5 e 4 anos ou mesmo de incluir essas crianças em classes de pré-primário; o tamanho do grupo de crianças, composto de 20 a 30 crianças com um único professor e sem a presença de um auxiliar; professores formados predominante nos métodos da educação primária sem nenhuma habilitação em educação infantil; a organização das classes seguindo o padrão das salas de aula do ensino primário, com as crianças passando grande parte do tempo nos espaços internos, em atividades com letras e números em preparação para a escola; a restrição da brincadeira aos jogos de mesa, com pouca possibilidade de brincadeiras de descobertas em área externa e amplas possibilidades de escolha de atividades, característicos da pedagogia dos países nórdicos. Neste modelo, aponta o relatório,

pouca atenção é dada às dinâmicas horizontais que

encorajam as trocas entre pares e as descobertas e produção de significados próprios das crianças. As estratégias naturais de aprendizagem da criança pequena – brincadeira, exploração das áreas externas e liberdade de movimento, relações e discussões com outras crianças em sala – nem sempre são encorajadas (OECD, 2006, p. 62).

O relatório ressalta que o atual foco na “prontidão escolar” e padrões de aprendizagem adotados nos Estados Unidos reforça a ‘escolificação’ dos primeiros anos. O atual modelo americano de educação baseada em padrões (Standards) tende a reforçar as abordagens e conteúdos de aprendizagem escolares na pré-escola e na escola elementar. Em consequência, muitos estados introduziram resultados esperados para a educação pré-escolar. Esses padrões anunciam um leque de conhecimentos, habilidades e disposições que se espera que as crianças desenvolvam como resultado das experiências em sala de aula, os quais estão cada vez mais focados em conhecimentos e habilidades úteis na escola, ou seja, alfabetização, matemática e pensamento científico. Parece existir um consenso crescente entre os educadores americanos e políticos que Standards são precisos na educação infantil e deveriam incluir resultados tais como “o que as crianças deveriam saber e ser capazes de fazer” depois de participar de um programa pré-escolar (idem, p. 61).

Enfim, a tradição de “prontidão para a escola” é um modelo poderoso e está sendo transportado para outros países pelas pesquisas americanas. Segundo o relatório (idem, p. 64), essa tradição sustenta a promessa aos ministérios de educação de que as crianças ingressarão na escola primária já preparadas a ler e a escrever e capazes de se conformar aos procedimentos normais de sala de aula.

Em pesquisa comparativa que busca analisar os sistemas de educação infantil de países desenvolvidos e em desenvolvimento numa perspectiva sistêmica, Haddad (2002, 2006) identifica um realinhamento das políticas de educação e cuidado infantil em função

da imposição de uma política de ajustes estruturais em consequência da globalização. O crescente reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica tem acompanhado uma tendência à universalização do atendimento à idade de 4 a 5, reforçando a tradição de assegurar a prontidão escolar para o bom desempenho escolar. Nas sociedades comunistas ou ex-comunistas, como China, Vietnã, Camboja, onde a educação infantil era basicamente responsabilidade do Estado, a mudança para a economia de mercado provocou uma drástica redução da oferta para a faixa etária menor de três anos. Na Europa, especialmente do Leste, as mudanças caminharam na mesma direção em relação à faixa etária menor de 3 anos, com a diferença de incluir a ampliação da licença parental e o aumento de benefícios às famílias com filhos pequenos.

Para os países em desenvolvimento, a pesquisa indica dois conjuntos de prioridades que se diferem conforme a faixa etária. De um lado, em-se a inserção compulsória da criança de 6 anos no ensino fundamental, acompanhada de forte incentivo à expansão de classes de pré-escola para a idade de 4 a 5 anos, preferencialmente de período parcial, com grande ênfase no êxito escolar futuro. De outro, os programas de desenvolvimento e atenção às crianças menores de 3 anos voltados às famílias e comunidades, incentivados pelas organizações internacionais, caracterizando a retirada do estado na oferta de programas formais de atendimento em creches e um retorno à responsabilidade atribuída à família pelo cuidado e educação da criança.

DIRETRIZES GERAIS VERSUS ORIENTAÇÕES PRESCRITIVAS

A idéia de um currículo para a educação infantil tem ganhado força conforme cresce o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Parece ser unânime que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas necessitam orientações básicas e comuns para desenvolver o trabalho com bebês e crianças pequenas. No entanto, uma das questões que se coloca

é se essas orientações devem ser normativas e prescritivas ou se devem apenas garantir princípios orientadores de práticas.

Para Bennett (2004), a educação infantil colocou um dilema aos desenhistas de currículo. Por um lado, existe a necessidade de orientar os profissionais das instituições, especialmente quando eles têm baixa escolaridade e pouca formação. Nesse caso, um currículo ajuda a assegurar que o pessoal cubra áreas importantes de aprendizagem, adote uma abordagem pedagógica comum e alcance certo nível de qualidade nos diferentes grupos etários e regiões de um país. Por outro lado, é amplamente reconhecido que os objetivos do currículo para a educação infantil precisam ser amplos e contribuir para o desenvolvimento global da criança assim como para seu futuro escolar. O autor pondera que, em função dos padrões de aprendizagem característicos da criança pequena, seus progressos sócio-emocionais e cognitivos acontecerão no seu próprio ritmo, através da brincadeira e métodos ativos, governados sempre que possível pela auto-iniciativa da criança. Essas considerações sugerem cautela na elaboração de um currículo cognitivo detalhado que deverá ser distribuído aos profissionais para serem submetidos às crianças. Por essa razão, muitos governos têm preferido expedir diretrizes ou estruturas curriculares curtas sobre o programa da educação infantil, direcionadas tanto aos pais quanto aos agentes municipais e educadores, estabelecendo os princípios e padrões básicos do programa que servirão como base aos serviços de educação infantil do país.

A relutância em fixar objetivos cognitivos e conteúdos detalhados, como em um currículo tradicional, segundo o autor, advém de novos entendimentos de sociedade, criança pequena e suas aprendizagens.

No processo gradual de democratização das sociedades, os direitos e necessidades de grupos sociais e populações locais são cada vez mais reconhecidos. Governos e agências internacionais diferenciam os serviços humanos, em reconhecimento ao fato de que as necessidades

das crianças pequenas e famílias diferem amplamente de um contexto para o outro. Muitos países também incluem diferentes linguagens e grupos étnicos. Respeito pela diversidade requer que grupos minoritários sejam apoiados para dar continuidade às suas próprias práticas de cuidado e educação infantil. Ao mesmo tempo, uma estrutura nacional comum nacional pode construir pontes entre os grupos étnicos e sociais ao chamar atenção para valores compartilhados e ao mobilizar comunidades em torno de tarefas e desafios comuns. Por essas razões, ao invés de formular um currículo cognitivo que sirva a todos, os ministros podem preferir desenvolver uma estrutura básica geral e permitir aos centros e comunidades locais desenvolver seus próprios currículos, orientados pela estrutura nacional e as necessidades da comunidade local (BENNETT, 2004, p. 1).

De acordo com o relatório da OCDE (OECD, 2006), essa tem sido a tendência de muitos países nos últimos anos. Diferentemente dos currículos centralmente impostos como o do ensino tradicional primário, o currículo na educação infantil frequentemente toma forma de uma estrutura pequena ou quadro de referência com orientações pedagógicas curtas. Essas estruturas permitem interpretação local, identificam objetivos de qualidades gerais, indicam como eles podem ser obtidos, além de encorajarem a formulação de um currículo mais detalhado para cada centro. É destacada ainda a importância das diretrizes nacionais serem formuladas após amplo processo de consulta, procedimento este “que parece mais democrática e respeitador dos desejos dos pais e educadores” (p. 134).

As ressalvas à adoção de uma estrutura curricular mais aberta referem-se às condições necessárias a seu êxito. Para Bennett (2004), uma dessas condições é a presença de profissionais bem formados e apoiados. O processo de construção conjunta de um currículo organizado e amplo para criança pequena requer conhecimento

de psicologia infantil e formação pedagógica consistente. O autor argumenta que pesquisas em vários países ressaltam a ligação entre a formação profissional e alta qualidade dos programas. Outras condições importantes referem-se aos ambientes de aprendizagem, que devem ser bem equipados e apresentar razão adulto-criança plausível. Apesar da noção de uma razão plausível diferir de país a país, existe um consenso de que uma quantidade menor de crianças ajuda a promover a comunicação entre pares e o engajamento conjunto em projetos e trabalho em grupo de acordo com suas afinidades e interesses. A presença de um número suficiente de professores também assegura que cada grupo possa usufruir do apoio de um profissional formado que guiará as crianças rumo a atitudes, habilidades e conhecimentos válidos para uma sociedade particular.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA VERSUS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Quando a questão é o conteúdo do currículo ou da estrutura curricular, outras tensões entram em cena, refletindo o embate sobre o papel da educação infantil em relação ao que se espera que a criança saiba e faça ao participar desta etapa da educação básica.

De acordo com os relatórios da OCDE (OECD, 2001 e 2006) falta consenso entre os países membros em relação às habilidades e conhecimentos considerados críticos ao bom desenvolvimento da criança que devem ser contemplados nas abordagens pedagógicas.

As áreas de aprendizagem que recebem maior importância nos currículos oficiais – particularmente em países onde as avaliações são utilizadas na entrada da criança na escola primária – são numerais e letramento. Entretanto, a divergência entre os países reside justamente neste ponto. Países com tradição da pedagogia social não excluem essas áreas, mas buscam manter um currículo aberto e holístico até o ingresso das crianças na escola. Por outro lado, países onde a educação infantil está intimamente associada à escola primária, tendem a privilegiar a prontidão para a escola e uma abordagem mais

acadêmica ao currículo e à didática. Em termos de desenho curricular, essa diferença é caracterizada como “abordagem de aprendizagem seqüencial” favorecida pelo modelo de preparação para a escola e “aprendizagem holística”, favorecida pela tradição da pedagogia social. Na primeira abordagem, diferentes áreas de conhecimento são selecionadas, incluindo numerais e letramento emergente, e espera-se dos professores que ajudem as crianças a avançarem seu nível de conhecimentos e habilidades em cada um desses domínios, de acordo com passos seqüenciados cuidadosamente. “O professor sabe onde as crianças estão em cada momento do ano (ele é consciente da zona de desenvolvimento proximal) e pode aumentar o nível de complexidade sempre que julgar que as crianças estão prontas para avançar” (OECD, 2006, p. 135).

Uma das críticas feitas à abordagem seqüencial é que ela é essencialmente dirigida pelo professor e oferece oportunidades limitadas para as crianças desenvolverem a auto-regulação.

As atividades freqüentemente falham em atingir a motivação intrínseca das crianças porque elas não respondem autenticamente às necessidades e aos interesses das crianças. Quando a motivação intrínseca está ausente, o professor terá que trabalhar mais duro para envolver as crianças em aprendizagem... a aprendizagem torna-se artificial e desinteressante. As crianças buscam um contexto significativo de aprendizagem, e quando as atividades de aprendizagem são descontextualizadas, o professor tem que persuadir as crianças com contextos funcionais e atividades divertidas. Mesmo que os objetivos da aprendizagem são muito claros a abordagem seqüencial, as áreas de desenvolvimento perdem a natural conexão e integração.” (Van Kuyk, 2006, apud OECD, 2006, p. 135)

Na abordagem holística, todas as áreas de desenvolvimento

são trabalhadas através da brincadeira e amplo projeto de trabalho que encorajam a aprendizagem ativa e as múltiplas experiências nos maiores domínios de desenvolvimento. Com a ajuda de professores experientes, as crianças pequenas podem escolher suas atividades e organizar os projetos, o que constitui excelente experiência de auto-regulação e agência, uma vez que são atividades altamente motivadoras. O trabalho com projeto também oferece uma autêntica oportunidade aos professores de desafiar e ampliar a produção de significado das crianças em diferentes domínios do desenvolvimento. Linguagem, negociação e comunicação são fundamentais no trabalho com projeto de grupo. Certos projetos conduzem à investigação, medidas e hipóteses, tais como natureza e atividades ambientais. Outros levam à criança a se familiarizar com conceitos tais como responsabilidade pela sua própria saúde ou com números e operações matemáticas simples, tais como projetos sobre suplemento alimentar e compras.

Países que perseguem a tradição da pedagogia social almejam objetivos sociais que vão além da preparação para a escola. Neste aspecto, o relatório faz referência aos objetivos democráticos contidos no currículo sueco e países vizinhos, que longe de apresentarem um currículo prescritivo e normativo, optaram por afirmações de princípios sublinhando os principais valores e necessidades da educação de criança pequena.

O relatório conclui sugerindo uma forma menos polarizada de abordar essa temática. Ao invés de um claro contraste entre duas abordagens, propõe vê-las como ênfases curriculares diferentes, uma parte inclusa na outra como parte do mesmo currículo. De um lado do contínuo, o foco está nos amplos objetivos de desenvolvimento, isto é, desenvolvimento motor e sócio-emocional, habilidades pessoais e sociais, desenvolvimento artístico e cultural e aproximações concretas aos numerais, letramento e pensamento científico através de situações vividas. No outro lado do contínuo, a ênfase é colocada sobre habilidades mais focadas em áreas de aprendizagem escolar, tais como desenvolvimento matemático, linguagem e letramento,

ocupando papel secundário a centralização na vida das crianças e no leque de experiências oferecidas a elas. O foco recairá em um pólo ou outro do contínuo, dependendo da tradição da educação infantil de cada país, da idade da criança, das teorias curriculares atuais e, acima de tudo, dos padrões estruturais em jogo, tais como, a razão adulto-criança, os materiais e recursos disponíveis e a formação dos professores.

O relatório sinaliza a emergência em muitos países de um melhor conhecimento da criança pequena e suas necessidades de desenvolvimento em função da difusão de abordagens que trazem novos olhares à educação da criança pequena. Cita como exemplo a influência do movimento da Educação Experiencial desencadeado pela Comunidade Flamengo na Bélgica, com ênfase no bem-estar, envolvimento e conectividade da criança pequena, que tem mudado o foco em muitas instituições de educação infantil. Outro exemplo é a extensa rede vinculada à abordagem Reggio Emilia, que atualmente envolve 13 países, propagando a visão de criança que pensa e age por si mesma e a ‘pedagogia da escuta’ que respeita os esforços das crianças em produzir significado de suas experiências. Reggio Emilia se opõe, em nome das crianças pequenas e sua liberdade, ao discurso educacional dominante que vê a educação infantil como transmissão e reprodução, ou como preparação para escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Astensões expostas neste texto em torno da questão do currículo para a educação infantil também estão presentes no debate brasileiro e estão refletidas nas diferentes tendências que se manifestam nas produções acadêmicas e na elaboração dos documentos oficiais.

Por ocasião da elaboração do verbete “Currículo para a educação infantil” em colaboração à edição da Enciclopédia Internacional de Educação Infantil que contou com a participação de dez países além dos EUA, Haddad e Oliveira (2005) também identificam posições antagônicas no cenário brasileiro, que se situam

num contínuo entre uma abordagem de prontidão à escola e outra que busca uma identidade própria à educação infantil.

Em um dos pólos situa-se a função de fortalecer nas crianças competências na assimilação de informações úteis ao seu futuro escolar e também na vida. Trata-se de um modelo que prioriza as relações ensino-aprendizagem e busca garantir a aquisição de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à integração social da criança e seu sucesso no futuro. Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil são responsáveis por promover as condições e oportunidades de aprendizagem e o conhecimento vincula-se a um projeto didático orientado em áreas de conhecimento a partir de uma visão de disciplinas ajustadas às faixas etárias em questão. No outro pólo, a ênfase recai sobre as especificidades da educação infantil, que partilha com a família a tarefa de cuidar e educar a criança e não se adéqua às mesmas normas e parâmetros tradicionalmente presentes no ensino fundamental. Essa posição rejeita ver a criança na condição de aluno e ter o ensino como objeto fundamental da ação do professor. Essa distinção define o objeto e a função da EI de forma qualitativamente diferente das instituições escolares.

As duas recentes emendas constitucionais alterando as determinações anteriores relativas à EI também têm fomentado um debate nacional sobre o currículo. No entanto, dessa vez está centrado na relação entre a educação infantil e ensino fundamental, reacendendo o velho debate sobre o papel da educação infantil no sucesso escolar da criança. A primeira emenda (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) amplia o ensino fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos no ensino fundamental. Outra mudança na Lei maior é a recente aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 96A/03, em outubro de 2009, que torna obrigatório o ensino para crianças e jovens de 4 a 17 anos.

O MEC, através da COEDI tem desencadeado um debate nacional sobre o currículo, na tentativa de intensificar a interlocução

entre a educação infantil e o ensino fundamental para um planejamento integrado que respeite as especificidades da infância e da cultura própria da educação infantil. Na perspectiva de promover uma ligação conceitual entre os dois níveis de ensino de forma a possibilitar uma abordagem que respeite as particularidades dos dois níveis de ensino, a iniciativa é louvável e desejada. No entanto, os riscos de puxar para baixo os padrões pedagógicos do ensino formal são eminentes se consideramos que a EI ainda é uma área frágil em construção de uma cultura própria. O desafio é transcender a cultura adulto-centrada e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade do profissional para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto.

REFERÊNCIAS

BENNET, J. 'Schoolifying' Early Childhood Education and Care: Accompanying Preschool into Education. A paper given at the Institute of Education, London, 10 May 2006.

_____. Curriculum in Early Childhood Education and Care. UNESCO policy brief on early childhood, n° 26. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em <[http://unesdoc.unesco.org ... 0013/001374/137401e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/urn:unesdoc:0013/001374/137401e.pdf)>. Acesso em 02/02/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 20/2009, aprovado em 19 de janeiro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB 01/1999, aprovado em 11 de novembro de 2009.

COCHRAN, M. (ed.). The international handbook of child care policies and programs. Westport, CT: Greenwood Press, 1993.

HADDAD, L. An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care, UNESCO Early Childhood and Family Policy Series Number 3: UNESCO Paris, France, 2002.

_____. A Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. São Paulo, 1997. Tese (dout.). Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/

HADDAD, Lenira; OLIVEIRA, Zilma R. Curriculum for Early Childhood Education in Brazil. In: Rebecca S. New; Moncrieff Cochran. (Org.). Early Childhood Education: An International Encyclopaedia. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2007, v. 4, p. 947-952.

OECD. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: Education and Training Division, OECD, 2006.

_____. Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: Education and Training Division, OECD, 2001.

O LUGAR DA PRÁTICA E DA TEORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analúcia de Moraes Vieira

Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
–ESEBA/UFU

O texto que aqui exponho tem a intenção de abrir um diálogo entre a teoria e a prática que acontece em meu espaço de trabalho que é a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG – ESEBA/UFU.

Sou coordenadora da Educação Infantil e nossa escola está organizada por ciclos de aprendizagem (1º, 2º e 3º ciclo). No seguimento do 1º ciclo temos a Educação Infantil e os 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental. São 377 crianças atendidas de 4 a 8 anos. A escola foi criada em 1977 e em 1988 deixou de ser uma “escola benefício” e se tornou uma “escola pública”. O ingresso na escola é feito por sorteio público.

Desde sua origem, a escola de Educação Básica da UFU apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam de outras instituições públicas de Uberlândia e região. Possui um espaço físico privilegiado, com aproximadamente 7.600 m²(área total), sendo 5.320 m² de área física construída e 2.280 m²de área livre. Possui 79 salas, das quais 11 são destinadas à Educação Infantil. Cada sala tem 36m². Nossa proposta pedagógica procura acompanhar o ritmo das mudanças em nossa comunidade escolar, o que nos faz estar em permanente formação e estudos. Acreditamos em uma educação inclusiva e libertária, na qual as crianças possuem o direito de uma escolha a uma educação sem violência. Nosso quadro de pessoal e o plano de qualificação docente estão sempre em consonância com as diretrizes da Universidade e por isso realizamos em seu interior o Ensino, a Extensão e a Pesquisa. Por fim, a organização do tempo de trabalho escolar e o número de

crianças por sala de aula contrastam com a realidade das escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino em nossa cidade. Pois, somos Dedicção Exclusiva, temos tempo para planejar e estudar no turno da manhã, o número de crianças por sala é de 19/20, o que em outras instituições somam para 25.

Este preâmbulo é para nos situar de que lugar irei abordar a questão da prática pedagógica aliada à teoria na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFU.

A trajetória da Educação Infantil em nossa escola não foi diferente de outras quando de sua criação. Por ser uma escola de aplicação, dentro de uma Universidade, muitos métodos e pesquisas foram realizadas em seu interior, como por exemplo: os cursos do PROEPE (anos 80), oficinas com pesquisadoras renomadas como Madalena Freire, Monique Deheinzelin, participação em Congressos, Simpósios, pesquisas realizadas em seu interior sobre violência, linguagem, currículo, formação docente etc. Essa trajetória acabou possibilitando que o corpo docente tivesse uma formação compatível com seu nível de atuação e, também, um olhar mais sensível para as crianças.

Em 1996, após estudos realizados na área da infância e de reflexões acerca do que trabalhávamos em nossa escola com as crianças, iniciamos a construção da nossa proposta político pedagógica para a educação infantil.

Nossos estudos se voltaram para a busca de compreender algumas questões básicas que pudessem ampliar o nosso fazer com as crianças: Quem são nossas crianças? Como podemos desenvolver um trabalho de qualidade para e com elas? Que concepções de infância, educação infantil, família e escola temos?

Na intenção de construirmos uma proposta igualitária, não excludente e que colocasse as crianças no centro da ação, optamos por um trabalho no qual a criança é sujeito, com direitos reconhecidos de fala e escuta, e protagonista de seu conhecimento cultural e social. O que nos permite salientar que hoje nosso objetivo com o trabalho com a Educação Infantil é garantir infâncias para as nossas crianças

plenas da vivência de direitos e deveres. A organização do ensino tem como base os Complexos Temáticos²⁸ e os conhecimentos das disciplinas.

Estes Complexos Temáticos serão retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e do cotidiano da Escola de Educação Básica nas turmas de 1º e 2º períodos.

Para Rocha (1999), os Complexos Temáticos provocam a percepção e a compreensão da realidade. Explicitam a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidenciam as relações existentes entre o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Além disso, acreditamos que os Complexos Temáticos deverão ser desenvolvidos a partir dos eixos da Educação Infantil: o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos.

Neste sentido, a contribuição de alguns autores como Ariès (1981), Zabalza (1998), Narodowski (2002), Charlot (1983), Sarmiento e Pinto (1997), entre outros foram fundamentais para a construção e a re-construção de nosso trabalho.

Sabe-se que ARIÈS (1981) trouxe a discussão sobre a infância idealizada pela concepção burguesa, alertando para a importância de considerarmos que a infância é construída historicamente, sendo diretamente influenciada por questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Ou seja, cada povo, cada nação, terá o seu retrato de criança. Assim, não há um conceito universal de infância, o que nos leva a um resgate das concepções de infância historicamente construídas ao longo dos tempos.

ARIÈS (1981), como já citado anteriormente, mostra em seus estudos as transformações do sentido da infância e da família, sendo que apenas entre os séculos XV e XVIII é que a infância foi reconhecida como uma fase do desenvolvimento e que merecia um cuidado diferenciado. No século XVIII, em 1792, Rousseau, em sua obra

28 Esta forma de organização curricular foi adotada pela Secretaria de Educação de Porto Alegre e está contida na Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã de 1996. Utilizamos esta mesma terminologia na nossa proposta político-pedagógica de 1996. Hoje, continuamos a adotá-la com as devidas modificações que a própria proposta teve no decorrer destes anos.

'Emílio' defende "a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida" (KISHIMOTO, 1997).

Temos visto que nas últimas décadas no Brasil a criança, e sua infância tem sido objeto de preocupação pela sociedade atual que considera seu valor e potencial para o desenvolvimento sadio e integral do ser humano e sua melhor inserção na sociedade. E conseqüentemente, a educação infantil tem ganhado maior destaque e preocupação por parte dos órgãos governamentais, tendo sido reconhecido, na Constituição Federal de 1988, a importância do atendimento às crianças de zero a seis anos. Esse atendimento é reforçado ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Mas, mesmo assim, ainda parece evidente em nossa sociedade a falta de percepção e de reconhecimento dessas crianças, e dessas infâncias no sentido de cuidar para que sejam respeitadas na sua singularidade, naquilo quem lhe é próprio, nas suas necessidades e nas suas condições.

SMOLKA (2002, p. 122) mostra que:

Vivenciamos profundas mudanças nas condições de existência, nas relações de produção, nas concepções de trabalho e da própria vida. (...) Não experienciamos apenas a industrialização, mas a super-automação, a robótica, a informatização, a virtualização, a globalização. Experienciamos uma hiper-racionalização do tempo, do trabalho, da produção. Nessa ambiência, o lucro e a eficiência se impõem como valores maiores e, no jogo das relações, produzem os mais variados e (in)convenientes resultados (...). É nessa ambiência que as crianças de hoje nascem e vivem. É nessas práticas que elas estão imersas. É dessas práticas que elas participam. De diferentes modos, em diferentes posições, vão se apropriando das formas de pensar,

de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas... De uma maneira ou de outra, pelo trabalho, pela brincadeira, pela imitação; por formas diferenciadas de contenção, restrição, carência ou exploração; nas mais diversas relações, dentro ou fora da escola, com ou sem pais e família; crianças se tornam/ são feitas adultas. Mais cedo ou mais tarde. Mas, qual é, mesmo, a duração da infância? Como ela se caracteriza? O que tomamos, hoje, como parâmetros e indicadores do desenvolvimento humano?

A situação social da infância atualmente chama a atenção uma vez que parece estar-se retornando a um período em que a criança era vista como “um adulto em miniatura”, pois as crianças estão altamente expostas a uma sociedade violenta, de consumo, não sendo minimamente poupadas das preocupações da vida adulta. Assim, a sociedade tem projetado nas crianças seus anseios e expectativas, e, nessa relação, o adulto acaba se relacionando com a criança como um indivíduo que futuramente se tornará um adulto. Esquecendo dessa maneira de considerá-la como uma cidadã plena de direitos e com suas singularidades. Esta situação é hoje enfrentada pela escola. Ela não está alheia a este fato. É então que estabelecemos nossa proposta político- pedagógica alicerçada numa concepção de infância e criança, com princípios educativos nos quais a prática presente no cotidiano infantil aconteça com eixos no lúdico, na cultura, na formação humana e na construção de conhecimentos. Neste sentido, estamos possibilitando que as crianças e seus parceiros adultos compartilhem e construam saberes.

Esses eixos foram escolhidos pela equipe de professoras com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança, o respeito à diferença e à igualdade das crianças, a imaginação e o prazer de aprender.

Considerando a maneira peculiar como as crianças se aproximam

dos diversos elementos culturais e, nesse processo, se identificam com determinadas práticas culturais, nós as reconhecemos como parte de grupos, ao mesmo tempo, que se fazem sujeitos, produtos e produtoras de culturas. Neste sentido, vários olhares sobre a infância compõem a nossa proposta político pedagógica, particularmente aqueles que reconhecem nela um período rico de possibilidades de aprendizagens, modos peculiares de abordar e transformar objetos e fatos. E que, por conseguinte, concebe a escola infantil como um espaço plural, inventivo, palco de encontros permanentes entre as crianças e seus pares e parceiros mais experientes. Um local de construção de conhecimentos, de trocas, de brincadeiras e de vivências afetivas.

Por considerar a infância plural, e as crianças sujeitos sociais, produzidos em determinado contexto histórico, cultural, não se pode perder de vista que qualquer criança, independente da sua faixa etária, requer um trabalho que reconheça as suas necessidades e respeite sua fase de desenvolvimento. Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa contemplar o movimento próprio da criança, o seu pensamento e a dimensão lúdica da aprendizagem. Ou seja, é fundamental fazer um planejamento pedagógico pensando não numa criança idealizada, dos livros, mas numa criança real, na criança da ESEBA. Além disso, a escola precisa ser vista como espaço de troca de experiências e de construção de vínculos afetivos entre as próprias crianças e entre os adultos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (p. 21) apresenta que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão

submetidas e seus anseios e desejos.

Assim, em nosso trabalho diário com as crianças, valorizamos uma prática pedagógica que é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, inclusiva e democrática. É, também, um processo que se faz na interação com o outro, mediado pela cultura. Desse modo, nosso trabalho se apóia em estudos e pesquisas de autores - L. S. Vygotsky com sua teoria sócio-histórica-cultural, Jean Piaget com a teoria construtivista e Henri Wallon com a teoria integradora (motor-afetivo-cognitivo) - que contribuíram para uma melhor compreensão do processo de constituição de sujeitos, de seu desenvolvimento e de sua construção de conhecimento. Os estudos desses autores têm dado sustentação teórica ao nosso trabalho e nos auxiliado na compreensão do desenvolvimento infantil.

Consequentemente, nossa prática pedagógica contempla o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos pelas crianças, o que nos leva a desejar a construção de um currículo inclusivo com toda a comunidade escolar.

Nosso constante desafio é de construir um ambiente escolar na Educação Infantil que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica e promover o desenvolvimento integral da criança, tendo como princípio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia intelectual, afetiva, moral e social.

Diante disso, apresento a vocês um de nossos trabalhos. Uma prática pedagógica que muito tem nos levado a reflexão de nossos objetivos enquanto uma escola de aplicação formadora de sujeitos participativos e produtores de suas próprias narrativas.

O PICD – PROGRAMA DE INICIAÇÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre tantas práticas que realizamos junto às crianças na garantia de reconhecê-las como sujeitos de direitos o PICD - Programa de Iniciação Discente é talvez a que mais hoje se aproxime da capacidade que temos de envolver todo um grupo de crianças em torno de uma temática na qual a faz ser pesquisadora e produtora de seu saber. O que nos reafirma nosso caminho de uma prática pedagógica alicerçada em uma teoria inclusiva, libertária e humanizadora. As crianças têm a oportunidade de escolher, experimentar e construir o conhecimento junto com o adulto.

Um dos objetivos deste programa é propiciar situações que promovam e fortaleçam as inter-relações, considerando os aspectos bio-psico-sociais das crianças nos processos de aquisição, produção e socialização de conhecimentos.

No ano de 2009, a Educação Infantil optou por realizar um projeto no formato de um guarda-chuva com um tema único e quatro sub-temas. Ele está inserido dentro da linha de pesquisa 4: Arte e cultura, que congrega aspectos relacionais entre as linguagens poéticas, as expressões criativas, as manifestações populares, a multiculturalidade (gênero, raça e etnia) fundada no cotidiano, como elementos de transformação social e seus efeitos na sociedade.

Nossa proposta de pesquisa foi: “As manifestações culturais em Uberlândia - Culturas e Ludicidades na infância: uma relação família-escola”, com os seguintes sub-temas: músicas e danças; mitos e histórias; arte e culinária; brinquedos e brincadeiras. Desenvolvemos esse projeto por duplas de salas, assim constituímos as seguintes duplas: professoras Rita e Lísia com o sub-tema músicas e danças, professoras Melina e Eleodora com o sub-tema brinquedos e brincadeiras, professoras Núbia e Vanessa de Cássia com o sub-tema arte e culinária e professoras Thalita e Vanessa Salum com o sub-tema mitos e histórias.

O propósito deste programa vai ao encontro com nossa proposta

de trabalho junto às crianças visando ampliar o repertório cultural e lúdico das mesmas; acreditando que ela é produto e produtora dessa cultura e ludicidade.

O projeto “As manifestações culturais em Uberlândia”, buscando realizar seus objetivos, permeou todo o ano letivo de 2009, com a culminância na data de 06 de novembro quando se realizou o IV Congresso de Iniciação Científica Discente da ESEBA. Nossas ações foram voltadas para:

- Momentos de problematização do tema;
 - Construção do símbolo de cada subdivisão, com desenhos realizados pelas crianças;
 - Brincadeiras e jogos cooperativos;
 - Músicas; (Peixe vivo, Boi da cara preta, Eu, Lá em cima do piano entre outras)
 - Histórias;
 - Dramatizações; (teatro)
 - Expressões corporais e artísticas;
 - “Aprimoramento” das formas de comunicação em grupo;
 - Um dia com os pais (oficinas de talentos, oficina de interação/ jogos corporais, danças circulares, culinária, visitas a museus, etc);
 - Professores/as em diálogo com os pais – palestras
- Filme: Memória de Uberlândia (sugestão)
- Trocas de mensagens/bilhetes entre as crianças, pais, professores/as;
 - Construção de um mural que as crianças, os pais e os/as professoras expressaram: O que parabeno, o que critico, o que proponho, como forma de um acompanhamento do trabalho realizado;
 - Construção de um livro sobre nossas descobertas e proposições.
 - Aproximação com o sub-tema Arte e culinária a partir da escolha do queijo como objeto símbolo do trabalho;
 - Contação da História “O Bonequinho Doce” e preparo de uma receita de biscoito doce para saborear com as crianças;

- Exploração do alimento queijo: degustação do alimento; visita a uma fábrica de queijo artesanal para conhecer o processo de fabricação desse alimento; conhecimento de diferentes tipos de queijo existentes no mundo; exploração de outros alimentos preparados à base de queijo;

- Contação da História “Delícias e gostosuras” da autora Ana Maria Machado;

- Levantamento das receitas preferidas das crianças e suas famílias;

- Exploração de dicas culinárias e utensílios utilizados no preparo das receitas;

- Trabalho com as medidas utilizadas no preparo das receitas;

- Exploração dos sentidos, principalmente do olfato e paladar;

- Construção de um gráfico sobre as receitas preferidas das crianças e suas famílias;

- Visita ao Museu Cultural;

- Releitura de obras sobre a história de criação da cidade de Uberlândia;

- Exploração do hino da cidade de Uberlândia;

- Mala com objetos históricos da cidade de Uberlândia;

- Atividades didáticas sobre Uberlândia;

- Livros de história;

- Desenhos, fotos, imagens;

- Passeio ao complexo turístico Parque do Sabiá;

- Confecção da bandeira da cidade.

- Palestra “A história de Uberlândia contada por imagens”

A avaliação do projeto foi feita tanto com as crianças como com a comunidade escolar em momentos de reflexão individual e de auto-avaliação. Houve momentos coletivos para uma avaliação das ações desenvolvidas dentro de um processo interativo, dinâmico e dialógico. E momentos de avaliação contínua e sistemática do projeto.

Ao final construímos com as crianças um portfólio com fotos, seleção de atividades, textos, pesquisas, hipóteses entre outros que possibilitou o acompanhamento do projeto.

A conclusão desse projeto pode ser referendada pelas atividades realizadas e apresentadas nas pastas-portfólios, assim como, pelas imagens e práticas verbais das crianças apresentadas ao longo do CD e DVD produzido sobre o trabalho.

Acreditamos que, além disso, temos ainda como referência de avaliação as descobertas realizadas por cada criança sobre as tantas outras coisas existentes no mundo além dos seres vivos; dizemos das coisas culturais que são: os brinquedos e brincadeiras existentes ao longo do tempo, as histórias de Uberlândia e o lugar que vivemos; as danças como representante de nossa cidade o Congado e, por fim as comidas típicas que conhecemos e degustamos.

O trabalho do PICD em 2009, nos fez retomar o olhar que temos para as nossas crianças. Olhar este, muitas vezes que já se perdeu ou como Larrosa (1999, p. 184) nos informa:

“temos a certeza de que a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher”.

Diante disso, o trabalho com o PICD vem reafirmar para nós que as crianças nos ensinam, nos instigam para que juntas possamos reelaborar sua própria história.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro. Zahar, 1983.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. São Paulo. Cadernos de Pesquisa n° 82, 1992.

ESEBA/UFU. Proposta Político Pedagógica para Educação Infantil. Escola de Educação Básica da UFU. 1996

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

MANDELA, Nelson. Lembranças da Infância. Trecho extraído da publicação: Situação Mundial da Infância 2001 – UNICEF.

NASCIMENTO, Maria E. do. A pedagogia Freinet: Natureza, educação e sociedade. Campinas. Unicamp, 1995

ROCHA, G. Português. Uma proposta para o letramento. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC/BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, MEC, 1998.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA ORIENTADA PELAS CULTURAS DOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NEGRAS

Gercina Santana Novais

Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP/
PPGED/UFU

Os contornos assumidos por este trabalho, a escolha dos aspectos relativos ao tema e a perspectiva teórica adotada devem ser compreendidos como sendo o resultado de um processo datado de construção de conhecimento, ligado às condições de existência da pesquisadora, às suas crenças e aos compromissos assumidos com os movimentos vinculados à garantia de uma educação infantil de qualidade, independentemente de gênero, raça, classe social, deficiência, dentre outras particularidades do sujeito.

Nessa perspectiva, este texto retoma resultados de pesquisas com foco nas representações de educadores(as) sobre corpo e aluno, bem como seus significados para as práticas pedagógicas inclusivas (1996, 2005, 2009), com vistas a discutir os significados da exclusão das culturas afrodescendentes nas propostas pedagógicas para a educação infantil. Orientam as análises as elaborações acerca de representação que adotam uma abordagem antropológica e filosófica das representações, em especial, as de Henri Lefebvre (1983); assim, as representações são compreendidas como “fatos de palavra (ou, se preferir de discurso) e de prática social [...]” (LEFEBVRE, 1983, p. 94).

A investigação sobre representações de educadoras sobre aluno e seus significados para as práticas pedagógicas inclusivas (NOVAIS, 2005), a qual envolveu entrevistas com educadoras (professoras, coordenadora pedagógica, diretora, psicólogas e psicopedagogas), observação e análise de documentos, revelou que alunos(as) da raça negra, cor de pele preta, que atendiam a todas as prescrições

corporais anunciadas pelas educadoras, vivenciavam situações de desigualdade de oportunidades de aprendizagem. O corpo silenciado e imóvel, por certo, reduzia a possibilidade de comunicação dos(as) alunos(as). Assim, essas práticas racistas agravavam e produziam queixas escolares, na medida em que tentavam aprisionar os corpos, limitando a capacidade de expressão do sujeito. Outro aspecto, que pode ser incorporado nessa discussão, refere-se às considerações feitas por Romão (2001, p. 173-174), quando discute sobre autoestima de crianças negras e valorização/desvalorização das culturas nos processos de aprendizagem escolar:

Sabemos que cultura são representações mentais que expressamos corporalmente. A cultura é elaborada socialmente, ou seja, é um produto coletivo que interiorizamos desde o nascimento e faz parte de nossa personalidade como membro de determinado grupo. A cultura serve como referência para nos orientar. Uma criança negra faz parte da cultura negra. Às vezes, o pertencer de uns é menos envolvente que o de outros. Mas todos fazem parte dessa cultura. A cultura negra é uma cultura interativa e dinâmica [...]. Basta observar uma roda de capoeira, uma roda de samba, o pagode ou uma gira de terreiros de umbanda ou candomblé. Em todas estas manifestações culturais e religiosas os presentes ocupam papéis diferenciados, mas todos participam: cantando, batendo palmas, dançando, tocando algum instrumento etc. Esse dinamismo passa a fazer parte da personalidade de crianças e adultos negros, mas nem sempre é compreendido e respeitado. Na escola, por exemplo, a criança recebe cotidianamente estímulos negativos em relação a sua cultura [...]. Com frequência os professores traduzem como indisciplina a personalidade dinâmica dos alunos negros, exigindo a anulação dessa personalidade quando os alunos passam

a estar na escola e na sala de aula [...] a criança é levada a pensar que sua realidade cultural, social e familiar não é adequada como forma de incorporá-la em outras relações sociais e grupais.

Todavia, embora vítimas de uma exclusão gradual, os(as) alunos(as) da raça negra participavam de processos de integração escolar, como: aula a todos(as), recreio, orientação individual, festas comemorativas, o que dava uma aparência de legitimidade aos resultados da escolarização, na medida em que todos(as) tinham a oportunidade de participar das práticas escolares. Na maioria das vezes, a exclusão decorria de mecanismos sutis. O que nos chamou a atenção foi a participação diferenciada dos diferentes grupos de alunos(as) matriculados(as) na escola; por exemplo, alunos(as) negros(as) que não apresentavam comportamentos de submissão às prescrições posturais e o fato de que o modo de lidar com o não acatamento destas prescrições não era o mesmo para todas as raças presentes no cotidiano da escola. As prescrições corporais eram anunciadas para todas as crianças, mas a exigência de submissão a estas prescrições era maior para as crianças da raça negra. Nesse contexto, a reprodução das representações de “bom(boa) aluno(a)”, aquele(a) que atendia às prescrições posturais das educadoras e às outras representações majoritárias, valeu-se dos processos de valorização e desvalorização, combinados com os de inclusão e de exclusão de sujeitos nas/das práticas sociais. Além disso, essas representações vinculavam-se a uma constelação de sentimentos e valores, revestindo-se de significados.

Aqui, é pertinente refletir sobre os limites das soluções pontuais para problemas estruturais, pois, de acordo com as análises dos dados desta investigação, não basta disponibilizar prédios e recursos humanos, matricularem todos(as) alunos(as) nas instituições de ensino e compor as denominadas práticas pedagógicas diversificadas, mas que são atravessadas por representações que ajudam a encobrir a estrutura social e seus mecanismos de seletividade, desvalorização

de algumas diferenças, falta de oportunidades, exclusão e ausência de direitos. Não basta, ainda, ter uma retórica sobre inclusão escolar sem comprometer-se com a superação de relações que colocam o sujeito em situação de desigualdades de oportunidades, hierarquizando culturas e expulsando da escola, por exemplo, as culturas afrodescendentes. Isso porque, em decorrência dessa situação, os mecanismos seletivos são atualizados, por meio do desenvolvimento de práticas cotidianas favoráveis à permanência da situação de exclusão escolar de determinados grupos sociais.

Outro resultado da pesquisa mencionada anteriormente refere-se ao entrecruzamento de relações de raça e classe social nos processos de produção da inclusão e exclusão de determinados sujeitos. Nesse contexto, por exemplo, é interessante mencionar uma afirmativa recorrente no discurso de educadoras e de pais: “A escola Guimarães Rosa não é uma escola pobre”. Associando o conteúdo dessa afirmativa com a constatação de que, para as classes populares brasileiras, em sua maioria constituída de negros(as), geralmente, o poder público vem destinando equipamentos sociais de pior qualidade. Uma escola como a Guimarães Rosa, certamente, para esses pais e educadoras, tem como origem e missão educar um grupo de aluno(a) com acesso aos diferentes bens culturais, sociais e econômicos. O conflito escolar, decorrente da presença de diferentes classes, raças e interesses, instalado na instituição educacional, por não ter sido explicitado, possibilitou a elaboração e a permanência de representações dissimuladoras. Representações que, tal como sugere a análise dos dados empíricos, colaboram para inibir processos de construção de uma educação inclusiva.

Mas retomemos a centralidade da discussão sobre as representações majoritárias de corpo e seus significados para a exclusão de determinadas culturas das propostas pedagógicas para a educação infantil.

A investigação das representações de professoras da educação infantil sobre corpo (NOVAIS, 1995) mostrou que as representações cumprem papel importante na organização do cotidiano, pois o

manipulam, interferem nas vivências e nas práticas e apresentam-se como mediações nos processos de construção do conhecimento ali presentes. Assim, ao analisar os discursos e as práticas das educadoras envolvidas neste estudo, confirmamos a proposição de que neles estavam presentes não apenas teorias, concepções etc., mas também representações. Algumas dessas representações sustentavam a seleção de determinadas vivências corporais que impulsionavam o cotidiano escolar para a cotidianidade. Tal como vimos, por exemplo, a representação do corpo da aprendizagem, identificada nos depoimentos e nas práticas pedagógicas observadas em três turmas, assim como nas solicitações feitas por pares e alguns pais de alunos(as), orientava a escolha das atividades, o tipo de divisão e uso do tempo e do espaço da escola, bem como as prescrições posturais. Na escola, dividia-se o espaço em: lúdico (pátio) e de construção dos conhecimentos (a sala de aula). Permitia-se a associação entre determinadas posturas corporais e processos de aprendizagem, e, conseqüentemente, determinados modos de permanência dos corpos das crianças durante as aulas eram sustentados. O corpo imóvel contrasta com um corpo que necessita de movimento para expressar-se e produzir sensações de pertencimento a determinados grupos sociais. Todavia, se, por um lado, as análises dos dados coletados nesta investigação permitiram essas considerações, por outro, mostraram, também, que é falsa a percepção do cotidiano como apenas um local de equilíbrio, pois nele encontram-se também processos de resistência à cotidianidade, ou seja, o desenvolvimento de práticas que se confrontam, por exemplo, com aquelas que exigem: imobilidade corporal, mesmo gesto, realização do exercício ao mesmo tempo por todas as crianças; os conflitos entre as ações dos subgrupos das classes e as prescrições posturais dadas pelas docentes; a recusa de representações de corpo ligadas à discriminação racial e ao tipo de divisão do tempo e do espaço escolar, visualizadas durante as conversas entre as professoras e suas respectivas turmas; as tentativas das docentes, ainda que pouco frequentes, de considerar, no processo de escolha e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o corpo concreto das crianças e suas

respectivas necessidades etc.

Além das pesquisas mencionadas, no ano de 2009, iniciamos a escuta e a análise das narrativas de famílias das classes populares e da raça negra, principalmente no que diz respeito ao processo de participação de seus(suas) filhos(as) nas instituições educacionais, desde o ingresso na creche. A narrativa que faço a seguir é um exemplo das expectativas do referido grupo em relação à matrícula de crianças nessa instituição, e que não legitima um discurso ainda presente nas instituições educacionais sobre a pouca expectativa das famílias das classes populares em relação à matrícula de seus(suas) filhos nas instituições educacionais. Essa narrativa diz respeito a Marcos, três anos de idade, raça negra e à sua matrícula numa instituição de educação infantil do município de Uberlândia-MG-, localizado na região sudeste; região esta que ocupa o segundo lugar na lista da predominância das Congadas no Brasil, e, segundo Calábria (2008, p. 89) “[...] No imaginário atual da cidade de Uberlândia, a Congada permanece sendo percebida como uma festa de negros”. Particularmente, em relação ao município de Uberlândia, Silva (2008, p. 60) destaca:

[...] em 2001 [...] havia quinze Ternos de Congada em Uberlândia; em 2006, esse número passou para vinte e quatro. Em cinco anos foram criados nove Ternos, ou seja, uma média de quase dois ternos por ano. Esse é um dado significativo que indica o quanto a Festa tem ganhado expressão nos últimos anos.

NARRATIVA 1

Graças a Deus, conseguimos a vaga para o Marcos na creche. A creche é boa e ele terá oportunidade de conviver com outras crianças, desenvolver mais e aprender. A creche forneceu uma lista grande de material. Muitas folhas sulfites. Será que precisa? Vai ficar caro,

mas temos que conseguir comprar (Rosa, tia de Marcos, 2009).

Outras narrativas também nos ajudam a visualizar e problematizar o contexto de vida de Marcos, e de seu grupo social, e a refletirmos sobre os significados das propostas pedagógicas em desenvolvimento na maioria das instituições públicas de educação infantil e seus significados para a valorização do patrimônio etnocultural, a luta contra os diferentes tipos de violência sofrida por determinados grupos sociais e o fortalecimento da identidade destes grupos e dos processos de construção de conhecimento sobre a criança e sobre o mundo. Vejamos:

NARRATIVA 2

Ontem, o Marcos veio correndo contar que na Praça Verde onde ele estava brincando, acompanhado de outras crianças, inclusive lá estava o Francisco, tio de Marcos, a polícia chegou e fez bacolejo em todos. Marcos mostrava por meio de dramatização e gritava: bacolejo vovó! Bacolejo vovó! Afastava as pernas, colocava as duas mãos na parede e continuava gritando: bacolejo, vovó! (Rosa, tia de Marcos, 2009)

A análise dessa narrativa permite afirmar que a ocupação da Praça Verde por moradores(as) do bairro no qual esta praça está localizada, um dos únicos locais públicos onde tem árvores, espaço para correr e brincar sem a presença de carros, bicicletas e motos, é marcada pela violência: submissão de corpos de crianças e adolescentes a revista. Essas crianças, em sua maioria, são pobres e negras.

NARRATIVA 3

Marcos gosta de dançar. Presta atenção em tudo (Rosa, tia de Marcos, 2010).

NARRATIVA 4

Noventa anos

[Noventa, noventa]

Noventa anos vai comemorar.

Com a benção da Mamãe do Rosário.

São Benedito vamos consagrar. (Duas vezes)

A história da Irmandade

Vamos contar com muita emoção.

Um escravo chamado André

Foi quem lutou pela construção

Ea, ea, noventa anos está comemorando.

A nossa igreja está reinaugurando.

[Não deixa essa festa acabar] (Seis vezes)

Nós vamos unir para continuar.

(Ramon Rodrigues e Carlos Alberto, Capitães do Moçambique de Belém).

Essa música apresenta uma das versões sobre o início da Congada em Uberlândia. Ela foi citada e comentada por Silva (2008,

p. 44), “[...] elaborada pelo Moçambique de Belém e apresentada em 2006, marcando as comemorações dos noventa anos da Irmandade na cidade”.

De acordo com Silva (Ibid., p. 41), a Festa de Nossa Senhora do Rosário de Uberlândia-MG é uma festa

[...] de fé e de afirmação étnico-racial definida usualmente como tradicional e que é constantemente reelaborada por meio de trânsitos religiosos, políticos e tecnológicos. Durante os dias da festa os congadeiros ocupam os espaços públicos da cidade e questionam, através de rituais, cantigas, uso de cores exuberantes e “performances” corporais expressivas, a situação de subalternidade em que vivem cotidianamente.

Calábria (2008, p. 95-101) esclarece que

[...] os Ternos estão ligados às narrativas do Aparecimento de Nossa Senhora do Rosário. Elas estabelecem a estrutura de vários eventos da festa e a ordem entre os grupos e suas respectivas atribuições durante o ritual. Em Uberlândia, os Ternos que compõem a festa são Moçambiques, Marinheiros, Congos, Catupés e Marujos [...] os Moçambiques possuem a primazia durante várias atividades do ritual, sendo responsáveis por conduzir as imagens dos santos em vários momentos do ritual, levantar e descerrar os mastros dos santos e buscar o Reinado para a procissão. Outros elementos também constroem as diferenças dos Ternos e marcam a identidade de cada um. Entre os principais fatores de distinção estão a música e os instrumentos musicais [...] Além da música e do ritmo, a dança também é constituinte da identidade dos Ternos. Nos Moçambiques, uma parcela dos homens compõe o grupo de dançadores e utilizam gungas nas pernas e portam bastões [...]

Com relação à sua constituição interna, os Ternos são geralmente compostos por parentes, vizinhos e amigos [...] Compreendo a Congada como um processo ritual mais amplo que envolve atividades de preparação que antecedem os dias da festa.

Tendo em vista o exposto e o interesse por refletir sobre educação infantil inclusiva, essas narrativas devem ser analisadas articuladas com a reflexão sobre as culturas afrodescendentes presentes no município de Uberlândia, especialmente a festa em homenagem a Nossa Senhora do Rosário, Festa do Congado, pois, tal como mostra Gabarra (2008, p.145), “[...] A identidade afro-descendente mantida pelo toque da Congada revive a memória dessa cultura, mas também a memória da cidade, e vice-versa”. Além disso, é importante mencionar “[...] a ‘performance’ do Moçambique de Belém se dá primeiramente pelo que se pode conseguir através das possibilidades do corpo. A matéria prima dos rituais é o próprio corpo - externa e internamente (SANTOS, 2008, p. 212).

Assim sendo, certamente, uma proposta de educação infantil inclusiva deve ser elaborada a partir do diálogo e reconhecimento dos territórios, culturas e laços de sociabilidade dos sujeitos a quem ela se destina. Nessa perspectiva, sem dúvida, as experiências culturais dos afrodescendentes, ao adentrar nas instituições de educação infantil, não como espetáculo mostra que

Os rituais não são apenas espaços e tempo de comunicação com o invisível, o sobrenatural e o imponderável. Também são extraordinários meios de se reforçar os laços comunitários, quando as pessoas podem reencontrar-se no grupo e recriarem sua identidade em unidade com o coletivo (SANTOS, 2008, p. 210).

De mais a mais, uma proposta de educação infantil inclusiva deve ainda reconhecer que é na infância que a criança constitui as primeiras respostas sobre o que é o corpo e inicia o processo de

delimitação das possibilidades de uso desse corpo. Esse processo, que incide diretamente nas possibilidades de desenvolvimento infantil, se dá a partir das interações com o outro, mediado pela cultura. Clifford Geertz afirma que a cultura,

[...] conjunto de mecanismos simbólicos [...] é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos- [...] mas como um conjunto de mecanismos de controle-planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento e, para o autor, o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle [...] para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1989, p. 56-64).

Os processos de construção de conhecimento possuem matrizes sociais; ideia também presente nas formulações de L. S. Vygotsky (1991) acerca dos processos de construção de conhecimento em geral. Diversos autores, tais como J. Le Boulch (1977; 1985) e Henri Wallon (1950), tratando especificamente do desenvolvimento infantil e fundamentados em diferentes matrizes teóricas, têm indicado que a aprendizagem da criança, na faixa etária de três a seis anos, envolve fundamentalmente as vivências relacionadas com a diferenciação, reconhecimento e utilização do seu corpo e as interações deste corpo com o mundo que a cerca.

Em suma, as atividades com ênfase nas diferentes expressões corporais e na construção de concepções sobre o corpo são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nessa linha, podemos relacionar, por exemplo, as concepções pedagógicas de Wallon (1950) elaboradas a partir de uma abordagem materialista dialética e que, entre outras questões, mostra que o desenvolvimento da consciência de si não é um fato dado da vida psíquica, mas decorre da apropriação do eu no âmbito corporal e psíquico. Ao adotar a abordagem materialista dialética, a qual concebe a contradição como

constitutiva do sujeito e do objeto, coerentemente passa a buscar um melhor entendimento dos conflitos que se encontram no psiquismo humano, centrando seu interesse principalmente nos momentos de crise. Assim, segundo esse autor, o crescimento é marcado por conflitos. Wallon considera, ainda, que o desenvolvimento infantil é composto de cinco estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); personalista (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos) e da puberdade e adolescência (a partir de 11 anos), sendo que “a passagem de um a outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação” (WALLON, 1950, p. 12). De acordo com esse autor, nos primeiros estágios do desenvolvimento infantil (impulsivo-emocional - 0 a 1 ano - e sensório-motor e projetivo - 1 a 3 anos), a criança passa a ter a possibilidade de distinguir o seu corpo do mundo exterior e de realizar a integração do corpo cinestésico (das sensações) à sua imagem exteroceptiva (corpo visual). Ao final desses estágios, o eu está diferenciado corporalmente, mas ainda não ocorreu a diferenciação do eu psíquico. Entretanto, ele considera que a apropriação do eu corporal é condição para a apropriação do eu psíquico, tarefa central do “estágio personalista” - 3 a 6 anos -, que permite à criança abandonar a “sociabilidade sincrética - a união do sujeito ao ambiente ou às situações é global e indiscernível” - que é uma das características dos primeiros anos de sua vida (PEREIRA, 1992, p. 22). Wallon concebe o desenvolvimento como um processo descontínuo e não linear, pontuado por conflitos, que ocorre de forma integrada envolvendo os domínios cognitivo, motor e afetivo. Ele evidencia que a maturação dos órgãos apenas projeta as possibilidades de novas aquisições, pois elas dependem das solicitações e condições do meio, que inclui a esfera interpessoal e cultural.

Assim sendo, é importante destacar que determinados modos como os corpos das crianças são representados e prescrições posturais que vão configurando as práticas pedagógicas cumprem o papel de dificultar a expressão e o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Entretanto, cabe rememorar que as culturas corporais de alguns grupos sociais, dentre eles, os constituídos por negros(as),

são desvalorizadas e apagadas dos espaços das instituições de educação infantil. Como nas culturas afrodescendentes o movimento e a sonoridade são canais fundamentais de expressão dos sujeitos, a exigência de corpos imobilizados e silenciados nas instituições de educação infantil causa sofrimento, desvalorização de determinados produtores de culturas, hierarquização e desvalorização destas culturas, colaborando para a permanência de uma educação infantil orientada pela violência.

Diante do exposto, reafirmamos que as experiências culturais dos(as) afrodescendentes, ao adentrar nas instituições de formação de educadores(as) e de educação infantil, não como espetáculo, podem colaborar com a elaboração e a implementação de uma abordagem pedagógica fundamentada na valorização das culturas e, por conseguinte, no respeito aos direitos humanos das crianças da raça negra.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ana Paula (Org.). Congos, Moçambiques e Marinheiros: Olhares sobre o Patrimônio Cultural Afro-brasileiro de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda., 2008.

CALÁBRIA, Juliana. Uma análise ritual da congada em Uberlândia. ALCÂNTARA, Ana Paula (Org.). Congos, Moçambiques e Marinheiros: Olhares sobre o Patrimônio Cultural Afro-brasileiro de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda., 2008. p. 71-114.

GABARRA, Larissa Oliveira. Vida de congadeiro: Uberlândia, meados do século XX. ALCÂNTARA, Ana Paula (Org.). Congos, Moçambiques e Marinheiros: Olhares sobre o Patrimônio Cultural Afro-brasileiro de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda., 2008. p. 115-156.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa

da cultura” e “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”. In: _____. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, 1989. p.13-66.

LE BOULCH, J. La educación por el movimiento. Buenos Aires, Paidós, 1977.

----- . Educação Física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série. 3º ed. Curitiba, Fundação Universidade do Paraná, 1985.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. p. 209-233.

NOVAIS, Gercina Santana. O corpo da aprendizagem: um estudo sobre as representações de corpo de professoras da Pré-Escola. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

_____. A participação excludente na escola pública: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica. 2005. 239 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

PEREIRA, Maria Isabel Galvão Gomes. O espaço do movimento Investigação no cotidiano de uma Pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo: USP, 1992. 113 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 161- 178.

SANTOS, Cláudio Alberto. O coração pulsando nos quadris da dança Moçambiqueira. ALCÂNTARA, Ana Paula (Org.). Congos,

Moçambiques e Marinheiros: Olhares sobre o Patrimônio Cultural Afro-brasileiro de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda., 2008. p. 207-251.

SILVA, Renata Nogueira. Festa da Congada. A tradição ressignificada. In: ALCÂNTARA, Ana Paula (Org.). Congos, Moçambiques e Marinheiros: Olhares sobre o Patrimônio Cultural Afro-brasileiro de Uberlândia. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda., 2008. p. 39-70.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. L'évolution psychologique de l'enfant. 3. ed. Paris, Armand Colin, 1950.

PARTE IV

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Aparecida Paiva
Leiva de Figueiredo Viana Leal
Marildes Marinho
Organizadoras

APRESENTAÇÃO

Os painéis sobre o *Ensino de Língua Portuguesa* no XV ENDIPE se orientaram por três eixos temáticos: as perspectivas de formação de professores de português; a literatura e a cultura literária no mundo contemporâneo e no currículo; e as convergências e tensões nas políticas públicas.

Sob o título *Formação de Professores de Português: Convergências, Tensões e Perspectivas*, o primeiro trabalho toma como foco a emergência de um novo cenário para a formação inicial de professores, em decorrência do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da reforma das licenciaturas. Marildes Marinho observa o final da primeira década do século 21 como o início de um processo de democratização do ensino superior, num fenômeno semelhante ao que ocorreu com a escola fundamental nos anos de 1970. Em ambos os momentos, essa democratização resulta certamente de movimentos sociais, de reformas e de mudanças no contexto político brasileiro. Tentando compreender esse cenário, especificamente no campo do ensino da língua portuguesa, o trabalho interroga sobre as possíveis tensões e perspectivas trazidas pela reforma dos cursos de licenciaturas, pela educação inclusiva e a pela entrada na universidade de grupos sociais e étnicos, até então dela excluídos. Marinho sugere que muitas conquistas e avanços ocorreram, a partir da “virada pragmática” que levou a uma nova concepção do objeto de ensino de português assim como pelas “políticas públicas para as políticas da leitura pública”¹. No entanto, alguns antigos problemas permanecem e novos desafios surgem no interior da escola: a violência, o enfrentamento da evasão e da repetência, os adolescentes e jovens analfabetos nas últimas séries do primeiro grau, a educação inclusiva, a implementação da reforma das licenciaturas e a democratização da universidade em

1 Tomo emprestado esse jogo expressivo de BUTLEN, Max. Les politiques de lecture et leurs acteurs : 1980-2000. Lyon, INRP, 2008.

meio à histórica e não resolvida desvalorização salarial do professor.

Abrindo a temática da literatura, Graça Paulino nos convida a responder a algumas provocações em torno da trilogia cultura, literatura, currículo. Articulando os conceitos de cultura e de “literatura na educação”, a autora coloca em cena o seu sonho de ver no Brasil um país de leitores. Embora apontando “alguns desvios” que impedem a realização desse sonho, ela vislumbra saídas, entre as quais o trabalho com textos provocativos, como sugere David Edgar. Essa opção significaria, para Graça Paulino, renunciar aos textos canônicos que, no entanto, são os preferidos pelos professores, pelos discursos de avaliação de competências leitoras e mesmo pelos livros didáticos, que ocupam hoje a maior parcela do mercado editorial brasileiro.

As convergências e tensões nas políticas públicas de leitura é o tema dos três artigos seguintes, também sintonizados com as preocupações em torno das práticas de leitura literária. Em suas *reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura*, Aparecida Paiva oferece ao leitor uma importante síntese dos principais programas de incentivo à leitura desenvolvidos pelo MEC a partir de 1984 aos dias atuais, verticalizando mais a discussão em torno do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Paiva enfatiza a importância de se manter a relevante conquista de distribuição de obras literárias, mas reafirma também a necessidade de enfoque de outros condicionantes indispensáveis no processo de democratização da leitura. Ou seja, não basta democratizar o acesso, é preciso investir também na formação dos professores e outros mediadores da leitura. Apoiada por pesquisas, a autora explicita com firmeza que “raramente, em nossas pesquisas sobre os acervos de bibliotecas escolares, a recepção e o uso de livros de literatura distribuídos pelos programas de incentivo à leitura são significativos.” Em seguida aponta uma direção para um direcionamento das políticas públicas de leitura: “essa omissão precisa ser enfrentada, já que o governo é – por meio do FNDE – o responsável pelo maior volume de compras de livros e materiais didáticos no país.

Dando continuidade a essa temática, em sintonia fina com os

desafios enfrentados na formação de leitores, Jane Paiva nos convida a entender de que matéria poderá ser pavimentado o percurso das ações governamentais para a leitura: “De políticas públicas de leitura à formação de leitores: *caminho suave?*” Alguns impasses podem comprometer as políticas públicas de leitura. Um deles, segundo a autora, é a dissociação entre educação e cultura; outro, o centralismo por parte do governo que “quase sempre decide, comanda, financia e permanece impermeável às dificuldades de execução desses programas e projetos onde eles devem chegar.” Uma outra concepção, contrária a essa, seria a de uma política do Estado e não de governo, onde se poderia vislumbrar uma interação entre sociedade política e sociedade civil no processo de formulação de políticas capazes de serem asseguradas, com permanência e continuidade. Ressaltando também a importância da formação dos professores com o mesmo grau de investimento com que se trabalha, hoje, a distribuição de livros, Jane Paiva, assim como Graça Paulino, alerta para uma excessiva presença do livro didático na escola em detrimento de obras literárias. Para ela os livros de literatura “permanecem afastados, de maneira geral, do projeto de trabalho do professor e do projeto pedagógico da escola, integrando uma categoria de “extracurricular” ou de *didáticos* mesmo, sem constituir ferramenta a mais para a leitura, a compreensão, a atribuição de sentidos e para o exercício crítico sobre a realidade.”

Fechando o conjunto de trabalhos deste livro, Célia Regina Delácio Fernandes também busca analisar os percalços do processo de democratização da leitura enfrentados pelo Estado, nos últimos trinta anos. Passando por dados do SAEB, INAF, PISA, num diálogo com uma significativa produção sobre a leitura e o letramento no Brasil, este trabalho chama a atenção para a o quanto ainda precisamos investigar para se compreender as perspectivas e tensões que nos permitem lançar dúvidas sobre robustas e consolidadas políticas públicas. Ao que acrescento: por que razões essas políticas não conseguem se contrapor aos históricos discursos sobre o “fracasso” da escola? A quem interessa esse discurso que se sustenta por alarmantes índices de fracasso das escolas, dos professores e dos alunos? Em resumo,

diante dos impasses e tensões aqui apresentados poderíamos também interrogar sobre as condições de produção desses discursos de promoção da leitura.

Com esta coletânea, esperamos contribuir para novas ações no campo das políticas públicas de leitura e para que as universidades, faculdades de letras e de educação possam refletir sobre os seus principais desafios contemporâneos na formação de professores .

Marildes Marinho

Presidente da Comissão Científica do Subtema Ensino da Língua Portuguesa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E PERSPECTIVAS

Marildes Marinho

Universidade Federal de Minas Gerais

O final da primeira década do século 21 apresenta um cenário de democratização do ensino superior, resultante certamente de movimentos sociais, de reformas e de mudanças no cenário político brasileiro. Que tensões e perspectivas trazem, para o quadro de ensino da língua portuguesa, a reforma dos cursos de licenciaturas, a educação inclusiva e a entrada de grupos sociais e étnicos na universidade? Parece justo afirmar que muitas conquistas e avanços ocorreram, a partir da “virada pragmática” que levou a uma nova concepção do objeto de ensino de português assim como pelas “políticas públicas para as políticas da leitura pública”². No entanto, alguns antigos problemas permanecem e novos desafios surgem no interior da escola: a violência, o enfrentamento da evasão e da repetência, os adolescentes e jovens analfabetos nas últimas séries do primeiro grau, a educação inclusiva, a implementação da reforma das licenciaturas e a democratização da universidade em meio à histórica e não resolvida desvalorização salarial do professor. Este trabalho deseja apontar os principais desafios enfrentados, hoje, por uma diversidade de professores de português da educação básica e, sobretudo, por formadores desses professores, nas faculdades de letras e de educação.

A entrada de “comunidades tradicionais” na universidade pública no processo democratização do ensino superior

Em 2006 ao finalizar uma etapa do primeiro curso de licenciatura oferecido aos integrantes do *Movimento dos Sem Terra (MST)*, ouvimos de uma das futuras professoras, líder desse grupo, um enunciado pronunciado com visível contentamento, “finalmente ocupamos o latifúndio do saber”, numa estratégica atualização do

² Esse jogo expressivo é de Butten, Max (2009).

principal motivo deflagrador desse movimento, a ocupação da terra, dos latifúndios improdutivos. Se nos anos de 1970 passamos por uma democratização do ensino fundamental, especialmente marcada pela lei 5692/71, hoje, final dessa primeira década dos anos 2000, o Brasil busca estratégias para democratizar o ensino superior, o acesso à universidade pública. Algumas universidades brasileiras, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais, vêm criando cursos superiores especiais, destinados à formação de professores indígenas, de professores para as escolas do campo, assim como tem investido em projetos voltados para negros e jovens excluídos do ensino fundamental, do ensino médio e da universidade. Grupos “tradicionais” - índios, quilombolas, geraizeiros, assentados, negros, ribeirinhos – pressionam a abertura das universidades para o acesso ao “saber”. Aranã, Pataxó, Tupiniquim, Xacriabá, Crenac, Maxacali são nossos alunos, assim como batem à porta do nosso programa de pós-graduação projetos de pesquisa com os Poyanawa (Amazônia)³, Cinta Larga, Pareci, Myky e Nambikuara (Mato Grosso)⁴. Estamos, ao mesmo tempo, envolvidos com a pesquisa, com os projetos de gestão econômica e a escolarização dos índios Xacriabá, em Minas Gerais (sudeste do Brasil), com educação do campo, no interior dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, assim como em outras comunidades rurais “tradicionais”⁵. Do mesmo modo como a escola pública do ensino fundamental se viu, a partir dos anos 1970, diante de um novo perfil de aluno, a universidade também se vê. Que expectativas têm esses grupos, ao entrar na universidade? Que desafios nos trazem?

ALÉM DE SER ÍNDIOS, NÓS SOMOS CAPAZES

Esse título poderá, sim, causar estranhamento pelo uso do marcador argumentativo *além de*, porque certamente esperaríamos,

3 Pinto, Maria Dolores O. S. (2010) tese de doutorado em andamento.

4 Souza, Leila Aparecida de. (2010) Projeto de pesquisa de doutorado em andamento.

5 Costa, Vania Aparecida (2010). Tese de doutorado; Silva, Giane Maria da (2007), dissertação de mestrado; Rodrigues, Ana Paula, projeto de mestrado em andamento.

por razões históricas e ideológicas, um marcado *mas* [*Somos índios mas somos capazes*]. Pelo contexto de produção observado, a escolha desse marcador não foi intencional, o que não invalida o seu efeito de deslocamento. O autor desse enunciado queria enfatizar o lugar de subalternidade dos índios e não o de superioridade, mas, de forma não deliberada, produz esse duplo efeito de sentido. Em reunião com lideranças e alunos do curso de Formação Intercultural Indígena pudemos captar um pouco do significado da abertura universidade para essas comunidades. Um senhor expressa emocionado seu orgulho ao ver os filhos passando no vestibular, algo que não lhe foi permitido:

Quando participo de encontros, de eventos fora da aldeia, as pessoas veem a gente como analfabetos, ignorantes. No futuro eu quero que eles [os jovens que estão entrando na universidade via Reuni] dêem seu recado de igual pra igual. (...) Aos poucos nós estamos quebrando barreiras; além de ser índios, nós somos capazes. (...) O índio é cidadão, humilde, capaz.” (Liderança indígena, Bahia)

Jovens indígenas, aprovados no vestibular, manifestam a alegria de uma vitória quase inacreditável, segundo eles a conquista de “um guerreiro”, “um sonho” na busca de “um futuro” e de “um ver diferente”:

*“Antes quem era nós pra estar dentro de uma faculdade?”
(Jovem indígena, aprovado no vestibular UMFG 2010)*

*“O estudo pra quem vem de baixo, tem que ser guerreiro...
Estar numa faculdade federal não é pra qualquer um.”
(Jovem indígena, aprovado no vestibular UMFG 2010)*

(...) Depois que saímos da nossa aldeia para estudar na universidade a gente tem “um ver mais diferente da nossa aldeia” (Jovem indígena, aprovada no vestibular UMFG 2010)

Mas, afinal, o que sabemos sobre essas populações, sobre seus conhecimentos e expectativas em relação à cultura escrita? Além do mais o que quer dizer “tradicionais”, índios, quilombolas, geraizeiros, assentados, negros, ribeirinhos? O que essas classificações nos garantem em termos de compreensão dos seus contornos e fronteiras? Não temos dúvida de que é preciso investir em pesquisas sobre esses grupos. As pressões sociais nos exigem, de um lado, ações imediatas para a inclusão; de outro, a diversidade cultural nos exige pesquisas para compreender as diferenças, as especificidades, de modo a conceber essas ações com um mínimo de interlocução e percepção dessa alteridade. De que maneira as políticas governamentais tem respondido adequadamente a esse quadro tão diverso?

Vivemos um momento em que os chamados “movimentos sociais” e as novas identidades sócio-culturais, segundo o discurso do *Movimento dos Sem Terra*, “ocupam o latifúndio do saber” ou também, conforme as circunstâncias, “invadem” o “nosso” território, mobiliza a nós, acadêmicos, para outros lugares e referências. É nesse movimento de “ocupação” ou de “invasão”, de permissão e resistência e, sobretudo, da necessidade do diálogo que o tão difundido e polêmico termo letramento entra no nosso dicionário, nos nossos discursos e práticas. O que temos e teremos a dizer sobre a tão “invasiva” e explícita variação linguística presente nos corredores de nossas universidades? Uma colega professora interroga a nós, lingüistas, sócio-linguistas, especialistas do ensino da língua: o que fazer com nossos alunos quando dizem “nós foi, nós vai”? E acrescento: como lidar com a tensão gerada pela entrada desses sujeitos no universo discursivo acadêmico, tão distante e por condições particulares avesso à diversidade linguística?

Provavelmente, nunca percebemos antes, na universidade, tamanha distância e diferença entre o universo linguístico dos professores e dos alunos como se pode perceber agora. No trabalho com eles envolvendo a leitura e escrita, nos vemos diante de novas situações densas e delicadas relativas à língua e à linguagem, que merecem ser analisadas com novos referenciais teóricos.

Em fevereiro deste ano, na avaliação de um dos módulos do curso de licenciatura para professores do campo, os alunos nos reivindicam “oficinas de gramática tradicional”. Tentando entender melhor o que, de fato, estavam demandando, interroguei sobre o que queriam exatamente. Eles alegaram que queriam melhorar seus textos, aprender a escrever melhor os trabalhos demandados no curso. E declararam ter o direito de aprender o que todos aprendem e que é preciso ensinar aos seus alunos. Logo, perguntas até então preferencialmente pertinentes ao momento da democratização da escola pública de ensino fundamental ocupam e preocupam a relação pedagógica de professores universitários com seus novos alunos: Corrigir? Não corrigir? Como corrigir? O que e por que corrigir?

Assim descrito de forma simplificada, esse cenário poderá gerar suspeitas sobre a legitimidade ou pertinência desse processo de abertura das portas da universidade para grupos historicamente dela excluídos. No entanto, de um outro lugar de observação, os movimentos sociais nos sinalizam que não podemos mais esperar, como se queria ou provavelmente se pensava, a “erradicação de variedades lingüísticas” ou a “aquisição do dialeto padrão”, no interior dessas comunidades para depois abrir-lhes as portas. Elas entram com as suas línguas e dialetos nos interrogando e nos desafiando. O que a universidade sabe sobre o que está acontecendo com os ditos processos de “revitalização” ou reinvenção das línguas indígenas, com as propostas de bilingüismo em escolas indígenas? Como construir uma proposta de formação que fortaleça a história cultural desses povos e não estimule ainda mais a violência simbólica típica das relações interculturais de uma sociedade altamente estratificada? Como evitar que as nossas propostas de formação ratifiquem o estigma de “incapazes” ou “despossuídos”?

Ao trabalhar com a prática de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos, nesses cursos, tem nos despertado atenção especial o modo particular como alunos integrantes de movimentos sociais, por exemplo, do MST, revelaram uma maior habilidade do que alunos de cursos tradicionais de graduação em lidar com situações de exposição

oral de suas monografias de final de curso. Embora isso possa ser facilmente explicado, certamente essa hipótese ou esse conhecimento não estariam circulando no interior dos discursos acadêmicos. O que se diz ou se dizia sobre eles é que têm muita dificuldade em ligar com os gêneros acadêmicos, com a leitura e a escrita, em geral. Com alunos indígenas, reconhecemos uma tensão típica na relação com esses gêneros. Em ensaios e artigos encontram-se determinados conhecimentos sobre sua história, sua cultura, mas que se tornam pouco acessíveis pelas características específicas desse discurso produzido por e para os pares - antropólogos, historiadores, cientistas sociais. Intencionalmente, temos evitado trabalhar apenas ou preferencialmente com gêneros de divulgação científica. Temos buscado estratégias de mediação dessa leitura, num constante processo de tradução, de comentários e de apropriação desses gêneros, dessa escrita.

O inverso também ocorre. Alunos de cursos regulares que dominam o código escrito, leem fluentemente, têm dificuldade com a leitura de determinados textos acadêmicos, porque neles se inscreve um conhecimento um modo de ser referir a esse conhecimento com o qual não tiveram a oportunidade de interagir, antes de entrarem na universidade. Em outras palavras, vivenciamos um quadro em que, recorrentemente, somos tentados a estabelecer parâmetros rápidos e facilitados de comparação entre os alunos dessas novas licenciaturas e os das outras, ditas “regulares”, “tradicionais”.

Em outro artigo (Marinho 2009)⁶, num diálogo com Bakhtin, Lave e Wenger (1991), Wenger (1998), enfatizo a importância da experiência como um fator determinante do aprendizado sobre a interação com gêneros acadêmicos e de como essa experiência ocorre em instituições e em esferas específicas do conhecimento. Os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia - artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros -

6 (Marinho 2009) Trabalho apresentado no V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), a ser publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada da FALE/UFMG.

acontece, sobretudo, na universidade, porque é essa instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros. Creio que, se queremos ser mais coerentes com teorias de gêneros inspiradas pelos estudos bakhtinianos, teremos que aceitar, pelo menos em parte, que os alunos de graduação se familiarizam e aprendem a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitárias.

Dadas as primeiras pinceladas em um quadro sobre as novas licenciaturas, cabe reservar um espaço para um desenho das licenciaturas ditas “regulares” ou “tradicionais”, que também participam do REUNI (projeto de reforma universitária), ampliando o número de vagas, de cursos e reformulando suas propostas curriculares.

A REFORMA DAS LICENCIATURAS E A TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DO MODELO 3+1

Vou começar apontando aqui alguns aspectos mais relevantes de um complexo debate em torno da reforma proposta pelo governo para os cursos de formação de professores em nosso país, a partir do início da atual década.

Há algum tempo a estrutura e as concepções dos cursos e formação de professores das diferentes disciplinas para as séries mais avançadas da educação básica vêm sendo objeto de críticas. Anteriormente às novas orientações oficiais, de 2002, a literatura na área já sinalizava que a formação pedagógica dos docentes deveria acontecer desde o início do curso, assim como a imersão do futuro professor no campo de trabalho através de atividades práticas e estágios. Os apoiadores dessas críticas reivindicam que as instituições de formação na área específica de conhecimento se ocupem também da formação do professor, uma vez que os departamentos e faculdades de biologia, história, geografia, matemática etc. têm sido criticados por não se interessarem o suficiente por conteúdos “pedagógicos”. E até mesmo no interior das faculdades de educação, suspeita-se que os

professores ou departamentos envolvidos com as didáticas do ensino de uma determinada disciplina não se interessam pela formação de professores.

2002 é, portanto, um ano importante, visto que o Parecer CNE 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 modificam a duração e a carga horária mínima dos cursos de formação de professor, a licenciatura, criando, segundo Freitas (2002) um “novo modelo” e extinguindo o “antigo” e “trágico modelo 3+1”⁷. O pressuposto básico desse novo modelo, em processo de implantação (ou de construção), é o de que a formação do professor comece já no início do curso e não apenas no último ano, como se preconizava no modelo 3+1 (bacharelado + matérias de formação pedagógica).

Para efetivar esses princípios, as atuais orientações do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) preveem que esses cursos devem ter o mínimo de **2.800 horas** a serem desenvolvidas em, no mínimo, três anos letivos com **200 dias letivos a cada ano**. Deste total da carga horária mínima, **1.800 horas** devem ser reservadas para **conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural**; **400 horas** devem ser direcionadas à **prática de ensino** como componente curricular, vivenciada ao longo do curso; outras **400 horas** se destinam ao **estágio curricular supervisionado**, a partir da segunda metade do curso, e mais **200 horas** para outras formas de **atividades acadêmico-científico-culturais**.

Gestada no interior de um quadro político controvertido, como costuma ocorrer com qualquer processo de reforma educacional, e acompanhada por calorosas discussões, especialmente na ANPED, essa reforma quer superar um modelo de formação que, por razões históricas, pouco valorizava o objetivo principal dos cursos de licenciatura – a escola, a sala de aula, o ensino-aprendizagem

Hoje, após quase 10 anos dedicados à implementação da reforma das licenciaturas, são inúmeros os questionamentos que a implementação dessa reforma nos traz. Trago apenas cinco, em uma

7 Um artigo publicado por Freitas em, 2002, já no próprio título - “Formação de professores no Brasil, 10 anos de embate entre projetos de formação” - demonstra o clima de tensão que ronda o terreno de discussão sobre essa temática no Brasil. Ver Marinho, 2009a.

lista que poderá ser ampliada no debate.

1 - Teriam os novos currículos das licenciaturas em letras incorporado, sistematicamente, às suas disciplinas e atividades de formação uma discussão sobre a língua e sobre a linguagem, orientando-se por uma perspectiva e objetivos interessados na educação, no ensino, na escola, nas funções sociais e políticas da linguagem e da escola? Em outros termos os estudos literários, os estudos lingüísticos têm produzido, de maneira significativa, pesquisas sobre o ensino de português, no contexto educacional educação brasileiro? Quando digo *sistematicamente* e *significativamente*, quero dizer que esse conteúdo tem entrado, sim, nesses cursos, que há pesquisadores e professores nessas instituições envolvidos com o ensino/escola/educação, sobretudo através de projetos coordenados pelo MEC (PNLD, PNLEM, PNBE, Avaliação de dicionários, Centros de Formação) mas o objeto de ensino de português não parece ainda o foco principal das práticas curriculares. Consequentemente, podemos nos perguntar:

2 - Por que a didática tende a ser denegada, na estrutura, nos currículos dos institutos ou faculdades das ciências da linguagem? Que contribuições têm trazido as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Letras e em Educação, no sentido de buscar a superação dos inúmeros problemas educacionais?

3 - Os currículos decorrentes da reforma estariam assumindo conteúdos de formação de professores a partir minimamente da segunda metade do curso, como preconiza a lei e as expectativas daqueles interessados em uma formação comprometida e consistente desse futuro professor?

4 - Estariam essas faculdades abrindo concursos e abrigando em seus quadros professores com formação e interesse por essa relação linguagem, língua, escola e sociedade ou continuam elas preocupadas e ocupadas exclusivamente com os cursos de bacharelado?

5 - E por fim, estaríamos nós, faculdades de letras e de educação apenas buscando estratégias para cumprir de maneira mais aligeirada e facilitada a carga horária destinada à prática de ensino e

aos estágios? Ou seja, continuamos a repetir, na prática, os vícios do modelo 3+1, que adia esse conteúdo para o último ano do curso de graduação e, em determinados contextos, deixando os estágios para as faculdades de educação?

Para a que as licenciaturas se ocupem, de fato, do objeto de ensino das diversas disciplinas escolares, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, propõem também como princípio orientador “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, através do que essas Diretrizes nomeiam como “simetria invertida”. E o que isso quer dizer?

A “SIMETRIA INVERTIDA”

O texto da normativa diz que “a simetria invertida”, o preparo do professor, “por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”. Cury (op.cit.) desenvolve um pouco mais essa noção, ao salientar que

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. (op. cit)

Não creio que possamos levar às últimas consequências a hipótese de que as aulas ou as práticas de sala de aula que ocorrem nas salas de aula da universidade possam corresponder aos dispositivos e práticas de ensino desejáveis para a sala de aula da educação básica. Em cada uma dessas práticas estão envolvidos diferentes

interlocutores, objetivos e conhecimentos. No entanto, ousou afirmar que essa simetria invertida costuma ocorrer, mas de forma negativa.

É muito interessante observar como estagiários, futuros professores, ou professores, quando iniciam sua carreira, assumem a regência de uma sala de aula. A aula expositiva de algum campo teórico (por exemplo, no campo da literatura, dos gêneros textuais ou da gramática) é a primeira alternativa de que lançam mão. Um dos maiores desafios nas orientações desses alunos é promover um deslocamento dessa concepção de aula acadêmica com a qual estão acostumados na universidade para uma aula que possibilite ao aluno da educação básica operar concretamente com a leitura, com a escrita, com a reflexão sobre a língua, de forma a, antes de mais nada, se tornar leitor e autor de seus textos, de sua escrita, e não simplesmente receptor de conceitos e se ocupando quase que exclusivamente com a metalinguagem, seja ao nível da frase ou do texto.

Isso parece significar que uma articulação entre a teoria e a prática voltada para os interlocutores da educação básica precisa ser melhor visualizada nesses cursos de formação. Como são as nossas aulas, com que material trabalhamos, em que medida articulamos teoria e prática, em atividades de produção de material de didático, de formulação de projetos de ensino? Que condições reais a universidade oferece aos seus professores e alunos para o desenvolvimento de um trabalho de estágio realmente integrado e de qualidade? Mas sabemos, também, que as universidades tem encontrado sérias dificuldades, ao buscar a implementação dessas reformas.

São inúmeras as perguntas que podem alimentar o nosso debate, a melhoria dos cursos de formação e, sobretudo, pesquisas no interior dos programas de pós-graduação nas áreas de Letras e de Educação. Trago aqui alguns cenários e situações descritas por alunos do curso de Letras, quando passaram por um semestre de uma disciplina de estágio.

Bia está prestes a se formar no curso de Letras e já atua como supervisora em uma escola municipal, em um município próximo à Grande BH. Em função do estágio, ela entra na sala de aula para

acompanhar aulas de Português. Seu relatório revela descobertas para ela surpreendentes, principalmente porque certamente supunha que conhecia bem a realidade da escola, como supervisora. Uma dessas surpresas são os alunos da sétima série que não conseguiram se alfabetizar durante os sete anos que passaram pela escola:

Ao ler produções da turma 702⁸, um aluno especificamente me chamou a atenção, pois construiu frases precárias, algumas vezes, sem sentido. Ao que parece, ele não tinha conhecimento da estrutura de um texto.

E continua:

Trabalhei na minha intervenção⁹ com Gêneros Textuais, entretanto, para uma intervenção efetiva e verdadeiramente produtiva, o desejável seria que eu tivesse trabalhado com alfabetização, pois, após observar diversas aulas, os registros da professora, os cadernos dos alunos, e uma enorme quantidade de materiais diversos produzidos pelos alunos, percebi que na turma 806 [oitava série], com 28 alunos, há 6 alunos cuja alfabetização não foi consolidada. Além dos 6 alunos, há mais 7 com graves deficiências na leitura (que lêem silabando, por exemplo), então são 13 alunos que simplesmente não são capazes de ler e interpretar sequer pequenos textos, que não são capazes de produzir pequenos textos escritos com coerência, que não possuem capacidade de organizar a própria escrita no caderno, e que desconhecem praticamente todas as regras de ortografia. A segunda turma, onde há 30 alunos, a situação é um pouco melhor, há 4 alunos que não estão completamente alfabetizados, e 8 com graves problemas de leitura. (...)

8 As turmas de escolas públicas, em Minas Gerais, são geralmente identificadas por um número, e o primeiro algarismo indica a série, nesse caso -708- sétima série, oitava turma.

9 Durante o estágio os alunos deveriam desenvolver um projeto de ensino, na sala de aula onde realizaram o estágio.

A estagiária avalia a situação:

Não consigo entender, como é possível que um aluno tenha passado por no mínimo sete anos de escolarização e que ninguém tenha notado que ele simplesmente não sabia ler e escrever com o mínimo de fluência.

Mais um ingrediente pode ser acrescentado a uma possível receita rumo a soluções. E com que disposições e ferramentas os professores que estamos formando vão enfrentar essa situação? A avaliação de Bia reforça o que já temos observado:

Não somos preparados no Curso de Letras para alfabetizar. E tenho certeza que a situação que vivenciei é muitíssimo comum, e que se repete nas mais diversas escolas de Belo Horizonte, de Minas Gerais e do Brasil. Entretanto não somos preparados na faculdade para lidar com tal situação. Os alunos de licenciatura do Curso de Letras deveriam ao menos ter certa noção de como alfabetizar, pois me parece impossível ensinar verbos, pronomes e artigos para jovens que apenas decodificam as letras.

E se esses jovens fossem alfabetizados, “ensinar verbos, pronomes e artigos” seria ainda, apesar da “virada pragmática”, o foco das práticas de ensino do português?

Culpa dos professores? Bia acredita que não é esse o caso da professora com quem compartilhou a experiência do estágio. Apesar de todo o investimento na construção de um objeto de ensino que envolva o aluno com o conhecimento, com os usos da leitura e da escrita, de forma instigante e reconhecidamente voltada para o seu interesse, o “desinteresse”, ainda persiste mesmo em condições consideradas ideais ou desejáveis. Por isso Bia se interroga sobre “quais são as verdadeiras deficiências do ensino brasileiro?” Essa pergunta ganha um sentido especial, no momento em que a aluna

percebe que tem um conhecimento razoável das principais teorias sobre gêneros discursivos e textuais, sobre o ensino de gramática, de literatura, sobre procedimentos didáticos, etc. mas percebe que todo esse conhecimento não é o suficiente. E a sua voz se repete na dos colegas e dos professores que conosco tem feito parcerias. Diante desse “desinteresse” pelo conhecimento, mesmo por parte alunos “bem-sucedidos”, das dificuldades de leitura e de escrita, e, principalmente, dos inúmeros alunos que desviam da norma e não apresentam os resultados esperados:

Não consigo imaginar um jeito de fazer com que os alunos de fato se interessem e aprendam. Essa é uma questão que muito me inquieta: Como despertar a vontade de aprender nos alunos? (Professora C)

O que me leva a questionar quais são os mecanismos que o professor deve utilizar para ensinar de fato? O que deve ser feito para interromper o jogo “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”? (...) Sei que grande parte dos profissionais da Educação tenta desenvolver um trabalho sério, entretanto, em algum lugar, durante a trajetória escolar do aluno, acontece uma ruptura, que só agrava-se com o passar dos anos. O aluno simplesmente não sabe os conteúdos mais básicos e não tem interesse em aprender. (Bia)

Além dos conteúdos gramaticais, também se trabalha Literatura, entretanto o interesse dos alunos não é maior nas aulas literárias. Claro que seria maravilhoso que os alunos se interessassem, participassem, questionassem e produzissem suas próprias hipóteses, mas não é o que acontece. (...) Os alunos participam das atividades de forma contida e a maioria demonstra pouco ou nenhum interesse. (...) A professora tenta incentivar a leitura, e

sempre sugere livros diversos, como romances, poesias ou contos, entretanto os alunos não se mostram muito interessados em participar de experiências novas.

(...) seu entusiasmo é impressionante, seu domínio de classe impecável, e sua busca por atividades que despertem o interesse do aluno é diária.

Em sua maioria, os professores costumam reclamar de tudo, quase o tempo todo, em praticamente qualquer escola da rede pública (na rede particular as reclamações são veladas, por motivos óbvios). Sua única reclamação é sobre o interesse e o aprendizado dos alunos.

Observamos que o professor na maioria das vezes fica refém dos problemas, pois não encontra apoio na instituição, por razões várias que não caberia aqui analisar, mas há situações, problemas que o professor não pode resolver e nem assumir como de sua responsabilidade, solitariamente; principalmente os mais jovens que chegam na escola e esperam (e caberia esperar) encontrar uma escola mais estruturada, mais organizada. Do lado de cá, da universidade, também nos interrogamos, como tornar o estágio uma experiência mais significativa, de forma que não lhes seja tão frustrante ao ponto de desestimulá-los a se tornarem professores e a se engajarem com as lutas políticas no campo da educação. Em várias das escolas esses estagiários encontraram professores adoecidos, desestimulados, reféns dos problemas e dificuldades apresentadas pelos seus alunos e aprisionados nas suas salas de aula. O contrário também ocorre, de encontrarem escolas e professores engajados em um projeto pedagógico coletivamente sustentado onde buscam contornar (por que resolver, parece impossível) os grandes problemas (alunos violentos, agressivos, com problemas mentais, de saúde, na família; falta de infraestrutura, de material, etc.).

Se por um lado, parece inegável o avanço em estudos e

pesquisas educacionais e em diversas áreas do conhecimento, esse avanço nem sempre contribui para o enfrentamento das diversas dimensões que envolvem o ensino e a aprendizagem, na escola. Num artigo curiosamente intitulado “Eles não falam, nem vêem, nem entendem; eles movimentam” (ou mexem), Cottet (2003) analisa questões pertinentes à dificuldades de aprendizagem, de compreensão na leitura literária, de ortografia, a dislexia, o desinteresse ou a “anorexia” ou a ausência de gosto pelas idéias”, fazendo uma interrogação de base:

O conhecimento decorre do desejo? Como se destacam hoje as conseqüências do discurso da ciência sobre a produção de objetos, constata-se também a confusão do conhecimento escolar com todo um outro mercado exarcebado pela categoria do útil. O “despostimo do útil”, como enfatizava antes Jacques-Alain Miller, homogeneiza todos os conhecimentos. O conhecimento está no real antes de ser subjetivado. (Cottet, p. 5)¹⁰

Para o autor, diante de um quadro em que o sujeito tem dificuldades para se relacionar com o conhecimento, com a aprendizagem há duas questões conjugadas, primeiramente epistêmica - o saber inútil - e em segundo lugar a anorexia – nenhum gosto pelas ideias (Cottet, p.6)

Na abertura dos anais onde se encontra esse artigo, sob o título *Aprender, mover, pensar: dos desvios da norma à norma do desvio*¹¹ Judith Miller indica um dos pontos suscitados por esse dossiê – “o que se pode fazer em uma instituição atravessada pela psicanálise sem que um analista intervenha diretamente?” Ampliando a pergunta para um conjunto maior das diversas fronteiras disciplinares que envolve o fenômeno do ensinar-aprender, poderíamos interrogar como a escola poderia lidar com mais conhecimentos e dispositivos de outras ciências? Vejamos, a título de exemplo, a situação da educação inclusiva. A LDB prevê uma escola inclusiva exigindo o atendimento

¹⁰ Cottet, Serge. Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent.

¹¹ Miller, Judith. *Apprendre – Bouger – Penser : Des écarts de la norme à la norme à l'écart*. In XXVI Journée du CEREDA, ed. AGALMA, Paris, 2003.

às crianças e jovens portadores de “necessidades especiais”. Em que condições, principalmente de conhecimentos, de formação, os professores, a escola recebem esses alunos?

Ana Maria, outra estagiária do curso de Letras, acompanha uma turma de jovens surdos, cuja professora não teve formação em libras, mas aprendeu na prática e já se encontra bastante engajada na proposta de construir um projeto pedagógico especial. Ana também está iniciando seus estudos em libras, como parte das disciplinas obrigatórias do novo currículo da sua faculdade. Durante alguns dias, Ana observa a batalha da professora e dos alunos, no acompanhamento da proposta do livro didático adotado. Assim como Bia, a estagiária pretende desenvolver um projeto de leitura, focando habilidades e competências específicas de alunos de uma 6^a. série. No entanto, antes mesmo de desenvolver esse projeto, desconfiamos que era necessário fazer um diagnóstico da turma, envolvendo habilidades de leitura. Organizamos o diagnóstico e, após a aplicação, constatamos que aqueles jovens não estavam minimamente alfabetizados em língua portuguesa. Conseqüentemente, o livro didático adotado, destinado a alunos da 6^a. série do ensino fundamental não correspondia às necessidades daqueles alunos e a professora insistia em atividades para pessoas alfabetizadas, com domínio de leitura e de escrita compatível com a últimas séries do ensino fundamental. Além do mais o material didático para o ensino de uma segunda língua mereceria uma atenção especial, sabendo que devem ter pressupostos e características diferentes em relação ao material didático destinado ao ensino do português como primeira língua.

O LIVRO DIDÁTICO

Não apenas nesse contexto, o LD e a política do PNLD merecem algumas interrogações. Visitando escolas, no interior de Minas e do Brasil, encontro milhares de livros, inclusive didáticos, guardados em depósitos, porque, como declaram professores e diretores, nem sempre eles são adequados e nem sempre eles sabem

utilizá-los. O mesmo ocorre com bibliotecas muito bem amparadas por um acervo literário e não-literário fornecido pelo MEC. Num primeiro levantamento do acervo de uma biblioteca de uma escola indígena, na Bahia, podemos interrogar sobre a coerência entre a proposta de se construir uma educação intercultural indígena diferenciada, quando não se estabelecem critérios diferenciados para a produção e distribuição de livros; ou quando não se interroga sobre a homogeneização desse acervo, da produção e acesso ao material impresso, nessas escolas.

Se acreditamos que o PNLD é uma boa proposta, se participamos das políticas de avaliação desses manuais, por que não trabalhamos com estratégias de uso e de sua inserção plena nos projetos de ensino? A política do livro didático é me parece uma questão séria, nessas escolas públicas. Temos acompanhado o alto investimento do Ministério da Educação para garantir a qualidade desses livros assim como a sua distribuição gratuita. No entanto foram poucas as escolas, dentre mais ou menos 40, nos estágios que acompanhei no último semestre, que utilizam com frequência o livro didático e fazem dele uma referência para a organização do trabalho na sala de aula.

O livro adotado nas duas turmas foi selecionado pelo PNLD em 2008 e possui como ponto forte uma seleção textual variada, o que possibilitaria um maior aproveitamento do trabalho através dos gêneros.

Mas a professora

“ainda está muito presa a gramática tradicional, em suas aulas tenho visto o ensino de verbos, artigos e contrações prepositivas Durante a observação pude ver que os alunos aprendem pouco quando esse tipo de abordagem é usada.” (...) Por fim digo que a impressão que tenho das aulas de português não são muito boas, sendo que vários fatores contribuem para que a transmissão do conhecimento se torne cada vez mais difícil, como o desinteresse dos alunos, a utilização de um

material didático “fraco”, a falta de preparo por parte dos professores que possuem uma tendência metodológica mais tradicional, uma relação entre escola e família quase extinta, dentre outros. (Bruno)

E o que mais chama a atenção desse aluno é que essas professoras passaram por universidades que participam dessas políticas, que fizeram pós-graduação e que, supostamente, deveriam saber fazer a mediação ou uso desse acervo subsidiado pelo MEC.

“no que se refere à didática das professoras, acredito que deveriam ser mais eficazes, uma vez que as duas se formaram em uma universidade federal, que desde muito tempo é vista como exemplo pelas outras instituições universitárias. Inclusive, uma das professoras fez pós-graduação nessa mesma universidade.

Uma outra pedra no caminho são as políticas de avaliações sistêmicas. Mais do que o livro didático, as avaliações tem sido o eixo orientador do projeto político pedagógico de várias escolas. Não seria necessariamente ruim, mas essa referência significa dedicar quase todo o tempo escolar ao treino das supostas habilidades e competências sugeridas por essas avaliações. A leitura e a escrita, a alfabetização, orientadas pelos itens dessas avaliações são o conteúdo que propiciará a essas escolas participarem do ranqueamento das escolas.

Para finalizar, creio que, embora não se possa minimizar o efeito de mudanças ocasionadas por leis e reformas governamentais, sabemos que as mudanças exigem mais do que isso. Compartilho com alguns colegas, por exemplo (Cury, mimeo), um olhar de quem vê o Brasil em processo de construção de uma nova cultura (ou de novas culturas) no campo da formação de professores. Esse processo, marcado por lutas, negociações, mobilização e, sobretudo, muita pesquisa, implica numa desconstrução radical ou parcial da cultura anterior. É fácil, então, supor que esse processo combina estratégias de reforma e de mudanças, que vêm sendo gestadas, de

forma mais visível a partir dos anos 1980. A reforma (Popkewitz 1991, p. 18)¹² “faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, faz parte dos procedimentos governamentais da regulação social e não significa um progresso em si mesmo. A mudança teria, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico, onde o científico significa “um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e de reprodução social”. Nesse quadro, que lugar e com que correlação de forças a universidade tem sido e será capaz de responder com projetos de pesquisa, extensão e ensino a essas novas demandas? Como já sinalizava Santos (2002), o Brasil encontra-se em um momento de grande produção no campo educacional, com novos paradigmas e temáticas educacionais, que refletem a complexidade e diversidade de tensões e de perspectivas com as quais nos defrontamos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997 (trad. do francês *Esthétique de la création verbal*).

BUTLEN, Max. Les politiques de lecture et leurs acteurs : 1980-2000. Lyon, INRP, 2008.

COSTA, Vânia Aparecida da. Práticas de letramento em uma sala de aula de um assentamento do MST: Educação do campo em construção. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, 2010.

COTTET, Serge. Ils ne parlent pas, ni ne voient ni n'entendent ; ils bougent. In: MILNER, J. *Apprendre – Bouger – Penser : Des écarts de la norme à la norme à l'écart*. In XXVI Journée du CEREDA. Paris, Agalma, 2003.

CURY, Carlos Jamil. Modelos institucionais de formação docente. Belo

¹² cf. Marinho, 2009a

Horizonte, (mímeo) Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/publica/crjc/curymodelosformacaodocente.pdf>

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil, 10 anos de embate entre projetos de formação. In. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LAVE, J. *Cognition in practice: Mind, mathematical and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MILLER, Judith. *Apprendre – Bouger – Penser : Des écarts de la norme à la norme à l'écart*. In XXVI Journée du CEREDA. Paris, Agalma, 2003.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Estudos de Gêneros Textuais*, Universidade de Caxias do Sul, 2009.

MARINHO, M. La formation professionnelle des professeurs au Brésil : Les tendances, les modèles, les perspectives. In : BUTLEN, M. *Actes du séminaire Les évolutions du travail enseignant, de la formation professionnelle a l'université, de la formation des enseignants*. Université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles, 2009(a).

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In.

A oficialização de novas concepções para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística), IEL/UNICAMP, 2001.

PINTO, Maria Dolores O, S. *As práticas escolares de letramento e os processos de apropriação da escrita, num contexto de “revitalização da língua” puyanawa*. (Pesquisa de doutorado em andamento) – FAE/UFMG.

POPKEWITZ, S. T. (1991) *Reforma educacional: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Lucíola (2002). Contemporary problems in teacher education in Brasil. In: THOMAS, E. (ed.) *Teacher education, dilemmas and prospects*. Kogan Page, London.

SILVA, Giane Maria da. *Concepções de Leitura de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Meio Rural*. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008.

SOUZA, Leila Aparecida de. Projeto de pesquisa de doutorado em andamento, *Letramento literário em práticas de ensino-aprendizagem de indígenas*. Pesquisa de doutorado em andamento. Belo Horizonte, FAE/UFMG.

CULTURA, LITERATURA, CURRÍCULO: ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Graça Paulino

Universidade Federal de Minas Gerais

Cultura, como disse Terry Eagleton, é um termo a que “comumente é conferida a honra de ser o mais complexo de todos” (2005, p. 9). Como esse autor dedicou um livro inteiro à tentativa de explicar sua idéia de cultura, com a autoridade que lhe confere o papel de professor de Literatura em Oxford, começo aqui por sintetizar algumas de suas posições, discutindo-as e buscando relacioná-las ao quadro brasileiro de formação de professores.

Eagleton inicia seu livro ironizando a distinção que o tempo conferiu ao termo cultura, etimologicamente ligado ao trabalho agrícola, ao cultivo do campo. Da criação de porcos a Picasso, segundo o autor, pode ser mapeado um longo percurso do mundo rural ao urbano. Como nada é poupado no texto de Eagleton, ele evidencia a discriminação contra aqueles que ficaram lavrando o chão, enquanto outros se refinavam. Diz ele que “talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas “cultas” se esconda uma memória coletiva de seca e fome.” (Eagleton, 2005, p.10) Assim, o termo cultura já traz em sua origem a natureza, dissolvendo a oposição, tão cara à modernidade, entre natureza e cultura. Raymond Williams (*apud* Eagleton) observa, que, a partir do século XVIII, cultura vai tornar-se próxima de civilização “no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material” (op. cit. p.19).

Cria-se depois um distanciamento entre esses termos, até que, no final do século XIX e princípio do século XX, os dois se tornam praticamente antônimos. Nessa época, a civilização, com sentido descritivo e normativo, defendia os seres humanos da barbárie, em nome da vida urbana, da civilidade e do progresso técnico. Já cultura, reservada a poucos, aplicava-se aos os indivíduos que desenvolviam de forma harmoniosa suas personalidades, em nome do bom gosto

e da polidez social sem arestas. O patrimônio artístico seria cultural, enquanto os produtos da civilização industrial referiam-se a dados materiais, desligando-se de ideais mais elevados. A civilização se tornou burguesa, “enquanto a cultura era ao mesmo tempo aristocrática e populista”(Eagleton, p.23).

Transportemos um exemplo dessa antinomia para o Brasil da época. Quando Oswald de Andrade corta o final de seu nome Oswald, demonstra seu lado aristocrático. Mas, atendendo ao lado populista, escreve um poema em homenagem à língua do povo brasileiro: “Pronominais”

PRONOMINAIS

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.*

Oswald de Andrade

Mas o aristocrático parece ter mais força, pois o poeta deixa claro seu posicionamento com relação à cultura, quando afirma: “A massa ainda comerá do biscoito fino que fabrico”. A massa é considerada inculta, e o poeta, uma representação da cultura. Tal não é hoje a visão da Antropologia e das Ciências Humanas em geral, que trabalham com um conceito de cultura que é plural e perpassa tudo o que fazemos, sentimos, pensamos e representamos. Embora essa amplitude leve em conta as diferenças próprias de grupos sociais, Eagleton a considera excessivamente vaga, a ponto de abarcar tudo que é humano.

Aliás, quase tudo, pois o multiculturalismo pós-moderno deixa de lado “o aparato estatal de violência e de coerção”. (*op. cit.*p.67)

No final de seu livro, Eagleton retoma essa crítica com veemência, ao destacar o distanciamento que permanece entre a cultura e o sofrimento concreto das populações :

Os problemas básicos com que nos defrontamos no novo milênio – guerra, fome, pobreza, doenças, endividamento, drogas, poluição ambiental, desenraizamento de povos – não são em absoluto especialmente “culturais”. Eles não são basicamente uma questão de valores, simbolismos, linguagens, tradição, pertinência ou identidade, e muito menos uma questão das artes. Os teóricos culturais como teóricos culturais têm muito pouco a contribuir para a sua resolução. No novo milênio, surpreendentemente, a humanidade encara quase os mesmos tipos de problemas materiais de sempre. () Como quaisquer outras questões, esses assuntos têm um lado cultural; são associados a crenças e identidades e cada vez mais emaranhados em sistemas doutrinários. Mas eles são problemas culturais somente num sentido que arrisca estender o termo a ponto de perder inteiramente seu significado. (op. cit. p.184)

Como interessa a Eagleton reconhecer os limites de significado desse complexo termo, ele acaba concordando com David Edgar, para quem o que mais interessa hoje como cultura é o desafio das artes, numa forma coletiva de compromisso com a mudança social. Mas a arte hoje pode ainda ligar-se à comunidade sem virar comércio, sem tornar-se um negócio associado ao entretenimento? Ou terá de permanecer presa a uma elite, a um pequeno grupo que se julga de bom gosto, diferente e distante da turba ignara? Essa questão tem um caráter essencial quando pensamos na escolarização da literatura. Trata-se da velha questão de Benjamin, Adorno e Horkheimer, enfim,

da Teoria Crítica da Cultura, que não faleceu com seus fundadores, pelo contrário, permanece viva e atuante nos meios acadêmicos, a ponto de fazer acirrar os debates entre pares. A esse respeito, assim se pronunciou um amigo de Paulo Freire, Henry Giroux(1986), que, embora achasse ainda possível usar as contribuições desses pensadores para uma teoria crítica da educação, viu os limites da Escola de Frankfurt com clareza:

Os teóricos críticos com quem dialoguei não desenvolveram um enfoque teórico abrangente para lidar com os padrões de conflito e contradição que existiam nas várias esferas culturais. Ao contrário, desenvolveram uma noção insatisfatória de dominação e uma visão exagerada da natureza integrada do público americano; eles constantemente subestimaram o potencial radical inerente à cultura da classe trabalhadora; e eles nunca desenvolveram uma teoria adequada da consciência social. (...)A questão principal consiste em reformular as contribuições centrais da teoria crítica em termos de novas condições históricas, sem sacrificar o espírito emancipatório que as gerou.(p. 62-63)

Retomando os termos que aqui nos interessam, passemos à literatura. Inicialmente, é bom lembrar que também sobre o sentido de literatura não há consenso, chegando mesmo alguns acadêmicos a duvidar de sua existência além dos dicionários. Há quem considere literatura tudo o que está escrito, qualquer documento. E há os que veem a literatura como uma arte, comparável à escultura, à música, à pintura, em que o material, ponto de partida e de chegada, é a língua oral ou escrita, e o uso é um discurso em que se constitui um real como referência sem limites prévios exatos, pois o que a cena da enunciação imagina também vale, dependendo das condições de falar ou escrever. Como toda arte, seu sentido só se concretizará de fato na recepção ativa e encantada que se pode fazer dela. Se uso o Museu do Louvre

para me esconder do frio da neve, posso ficar de olhos fechados, pois a Monalisa não vai me aquecer. Assim também, a literatura se presta a diversos usos, na escola e fora dela, podendo ter utilidades diferentes das próprias de uma obra de arte. Pouco importa isso, mas na escola ela comparece como arte literária. Pode esconder-nos da chuva, mas aprendemos que o melhor é ficar de olhos e ouvidos bem abertos.

E é importante acrescentar que, infelizmente, ainda não vivemos no Brasil algo que se possa denominar “cultura literária”. Isso pode ser comprovado por vários fatos. Cito três deles: primeiro, a venda de livros didáticos supera em muitos milhões a de literários. Segundo, estamos envolvidos num “Movimento por um Brasil literário”, e divulgamos a famosa carta de Bartolomeu Queirós que assim se inicia: “Graça, hoje me vi pensando como seria viver em um país de leitores literários. Pode ser apenas um sonho”...e vai em frente. Sonho, caminhando ainda para tentar ser realidade. Terceiro, os cursos de Licenciatura em Letras, infelizmente, vêm-se reduzindo quase tanto quanto o número de aulas de Literatura no Ensino Médio.

Retomo Eagleton nesse ponto, para não quedarmos numa aporia. No último parágrafo de seu livro, o crítico se torna ameno, lembrando que “a cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação, prazer intelectual. (...)Assim, se não vivemos uma cultura literária, podemos viver por ela, o que é também uma forma de vivê-la”(p.184). Para isso, o melhor seria mesmo retomar aquela terceira via de David Edgar. Não viver em nome de uma cultura literária de elite nem em nome de uma cultura literária de massas, mas, ultrapassando essa dicotomia, viver em nome de uma cultura literária provocativa, cujo papel seria desafiar a finitude do mundo instalado no sistema social, assumindo um compromisso coletivo para com a mudança política, econômica e estética.

O que seria, enfim, uma cultura literária **provocativa**? No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o adjetivo pode significar

- 1 que provoca, excita, desafia
- 2 que induz à irritação, à cólera
- 3 que contém provocação

Em nome de uma cultura literária *provocativa*, os textos fundamentais das aulas de Literatura teriam de ser literários e, evidentemente, provocativos **para os alunos**. Se estamos em contexto escolar, textos que provoquem, que excitem, que desafiem os alunos podem ser lidos por eles. Isso muitas vezes significa, para os professores, renunciar junto aos alunos aos textos canônicos, normalmente preferidos pela maioria dos professores de Literatura. Já que a cultura literária, sendo provocativa, não é homogênea, obrigando os indivíduos a reconhecer diferentes provocações, derivadas das diferenças entre grupos culturais, tem-se de escolher entre as preferências de professores e as de alunos.

Como a literatura pode ser considerada um discurso entre outros que se constituem em nossa sociedade ao mesmo tempo em que a constituem, a provocação está ligada tanto às suas dimensões institucionais quanto às suas dimensões interdiscursivas, passando necessariamente pelas lingüísticas. Sobre o trabalho com literatura, Dominique Maingueneau (2006) afirma

A unidade de análise pertinente não é um discurso fechado em si mesmo, mas o sistema de relações que permite que cada discurso se instaure e se mantenha. (...) Quando trabalhamos com discursos constituintes, estamos diante de sólidas estruturas textuais que pretendem ter um alcance global, dizer algo sobre a verdade, a beleza, a existência...A bem dizer, esses discursos de alcance global são elaborados localmente, no seio de grupos restritos que não se ocultam por trás de sua produção, mas que a moldam por meio de seus próprios comportamentos (...) Em todos os casos, o posicionamento supõe a existência de comunidades discursivas que partilham um conjunto de ritos e normas.

(2006, p. 69)

Mainqueneau diz ainda que os autores constituem uma comunidade discursiva que parece sobrepôr-se a outras no campo da literatura. Sabemos que autores literários falam uns dos outros, agregam-se em academias ou grupos parecidos, partilham lançamentos de livros, bienais, prêmios, festas literárias etc. Mas há um tanto de outros agentes com outros papéis, que vão gerir também os enunciados literários, tais como os editores, os críticos, os divulgadores, os livreiros, os bibliotecários, os professores e outras pessoas amadoras.

Nesse ponto temos de pensar se nossos alunos não se tornam leitores literários porque não se inserem de fato nessa comunidade de ritos, normas e ações que caracterizam socialmente aqueles que gostam de literatura e a prestigiam, comportando-se como sujeitos sociais literariamente letrados. A pesquisadora Maria de Lourdes Dionísio (2000) evidencia que, no conjunto de práticas escolares de leitura literária, muitas vezes se forma, sob a condução do livro didático, uma comunidade de “consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acrílicos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam.”(p. 403). A autora se refere ao que ocorre em Portugal, mas não é muito diferente do que o que ocorre no Brasil.

Volto, após apontar alguns desvios que impedem de realizar-se o sonho de um país de leitores literários, à alternativa apontada por David Edgar (*apud* Eagleton, p. 180), que acredita na ação dos textos provocativos. Assim, o caráter provocativo de um texto exige que o leitor possa compará-lo a outros textos, exige que se desenvolva uma vivência literária que pressupõe pactos interacionais adequados e trocas de argumentos e opiniões sobre livros lidos, sobre escolhas, sobre resenhas, por exemplo. Tornar a leitura literária uma vivência sociocultural significativa exige mais que ler textos soltos, em cópias, em livros didáticos ou no quadro. Exige a freqüência a bibliotecas,

a livrarias, exige mesmo a participação em grupos de leitores com preferências afins, por exemplo. A leitura literária está, é claro, associada a um ato solitário, mas nunca deixa de ter seu lado social.

Mainqueneau (2006, p. 95, 96) fala da possibilidade contemporânea de “tribos literárias”. Sabemos da existência de poucas dessas tribos de leitores jovens no Brasil. E não estão ligadas à escola, mas principalmente à internet. Passam por *chats*, *blogs*, *e-mails*, e por isso ficam restritas a quem tem acesso à internet, o que deixa de fora a maioria. Como se trata de um espaço de fácil proliferação de textos, a internet, por um lado, e o mercado, por outro, permitem que alguns leitores se tornem autores. Num contexto que exhibe cruelmente as diferenças econômicas em suas dimensões culturais, enquanto grande parte dos jovens nem têm ainda acesso a obras literárias em qualquer dos suportes existentes, um pequeno grupo passa para o outro lado e atinge uma autoria de textos fora dos modelos escolares e dos cânones, estes, aliás, assumidamente desconhecidos. Bruna, a surfistinha, com seu *Doce veneno do escorpião*, é mais comprada e lida que um livro de Erico Verissimo, por exemplo. Importante é não censurar a leitura do livro de Bruna em nome de uma perspectiva canônica. Talvez a concretização de uma sociedade de leitores literários tenha de começar por aí, pela tolerância, que Bartolomeu Queirós associa à leitura literária.

Em outro viés, o dos valores estéticos, a transformação de nossa sociedade em uma sociedade de leitores literários exige que muitos brasileiros partilhem do sonho de Bartolomeu, pois exigiria mudanças de atitudes de pais, empresários, adolescentes, professores, profissionais do livro e da mídia. Eles teriam de evidenciar seu apreço pela literatura como leitores literários, para que se disseminasse socialmente essa prática letrada. Em suma, exige mais do que a escola brasileira sozinha pode dar.

Mas a escola tem mesmo de “dar” algo a seus alunos? Ainda há que se discutir o sentido do termo “currículo”. Não ultrapassamos a antiga e autoritária idéia de que os professores seriam donos de um conhecimento a transmitir, assumindo a consciência de que os alunos

aprendem a aprender, como sujeitos ativos no processo? Pensando assim, os conhecimentos sobre literatura que o professor traz consigo não seriam transmissíveis, como algo pronto, a ser assimilado por seus alunos. Alguns professores conseguem às vezes estudar e ler literatura **com** seus alunos, mas isso não é fácil.

Primeiro, isso exige que os alunos desejem participar do processo. E o que eles vêem fora da escola não são leitores literários, pois estes são tão raros quanto discretos. Os alunos percebem que não há poderes sociais derivados da leitura literária. Percebem que nas telenovelas as personagens nunca ou raramente lêem, mesmo quando obrigadas a repousar numa cama. Nem autoridades parecem ter o sonho de pertencer a um país de leitores literários. O Presidente Lula disse que ler lhe dá azia, e o anterior, Fernando Henrique Cardoso, considerado um sério intelectual da sociedade brasileira, pediu: “esqueçam tudo o que escrevi”. Não parece convidativo o universo dos que escrevem e lêem. Então, como a escola sozinha pode agir no sentido de dar espaço e valor à leitura literária?

Creio que um dos pontos de nossa reflexão tem de passar pela interdiscursividade, pelo caráter híbrido, misto, que assumem hoje os discursos. Como a literatura esteve, na modernidade, associada à erudição fechada e ao prestígio das belas letras, sua pureza ainda é defendida por muitos especialistas, que preferem ignorar a perda de poder da literatura. Quando se torna filme, uma obra de ficção passa a ser muito mais procurada nas livrarias. *Marley e eu* e *O caçador de pipas* voltaram à lista dos mais vendidos quando foram lançados os filmes. Além do cinema, outros convites culturais se multiplicam a cada dia, deixando a literatura restrita ao interesse de poucos. Não se trata de uma lamentação, apenas constatamos que, se o país de leitores continuar no estatuto dos sonhos por muito tempo, a arte literária terá cada vez menos espaço em nossa sociedade. Há necessidade de se estabelecer agora pactos, diálogos com outros discursos e outras instituições, busca de força social pelo pequeno grupo que tem consciência de que a cultura literária não se imporá sozinha, e sozinha continuará restrita a uma minoria da elite.

Pode ser que o livro eletrônico altere o *status* da literatura, tornando-a uma arte mais portátil e mais ligada ao progresso digital. Mas o preço do e-book continuará afastando dele nossa população. Há uma procura bem marcada socialmente por textos curtos na internet, especialmente se o visual for atrativo. O paradoxo que pode ser visto tanto com otimismo quanto com ceticismo é o fato de que muitos desses textos da internet são assinados por Shakespeare, Oscar Wilde, Clarice Lispector, Drummond, embora uma passada de olhos especializados demonstre a farsa. Mas, se autores desconhecidos precisam desses clássicos da literatura para legitimar seus textos, quem sabe a via é de mão dupla, e os leitores irão buscar os verdadeiros textos clássicos também?

Voltemos a um problema escolar, pois é impossível tratar de cultura, literatura e currículo sem passar pela formação de professores. O problema maior na formação de professores de literatura se manifestou nas grandes universidades do país pelos denominados ‘Estudos Culturais’ desde a década de 80 do século passado. Os Estudos Culturais são vistos por diversos pensadores como uma forma de ação politicamente correta, capaz de levar em conta letramentos marginalizados, que, de outro modo, permaneceriam fora da tradição livresca. A esse respeito, especialmente destaque, no livro *Literatura e Estudos Culturais*, publicado pela Faculdade de Letras da UFMG em 2000, o artigo de Luis Alberto Brandão Santos, que faz uma crítica ao paradoxo que marca os Estudos Culturais como substituto da Teoria Literária. Diz o autor:

No decorrer do século XX, a literatura vai deixando de ser suficientemente poderosa para justificar, por si só, a manutenção de toda uma tradição acadêmica, de todo um aparato institucional, modelados segundo uma tradição livresca, enciclopédica de saber. O livro deixa de ser a metáfora privilegiada na veiculação da imagem do mundo.(...)(p. 55)

Aos impasses teóricos, os Estudos Culturais contrapõem uma atitude de explicitação do aspecto político de todo discurso. Isso não significa que se apresentem como um conjunto de metas explícitas, ou como uma plataforma de ação. Na verdade, tendem a se refugiar no distanciamento intelectual, cultivando-o como imprescindível ao caráter de “estudo”(p. 56)

Luis Alberto Brandão segue apontando outras contradições do campo, como a convivência de tendências marxistas e humanistas, enfim um conglomerado em que invariavelmente se apela para o uso de conceitos vagos, como o de heterogeneidade, dissenso, deslugar. Os polos nunca se excluem, mas se hibridizam. “Igualdade e diferença, universal e particular, identidade e alteridade não se oporiam, mas se “conjugariam”, se “suplementariam”(op.cit. p.57). O autor, descrente dessas manifestações de funcionamento retórico, afirma que os Estudos Culturais não se concretizaram num projeto viável, apenas houve a cristalização de um vocabulário, que inclui ainda termos como “deslocamento”, “desterritorialização”, “alteridade”, numa fala que muitas vezes recobre uma indolência intelectual ou uma falta de bases teóricas coerentes.

Divididas as faculdades de Letras entre os professores que trabalham a pureza e a superioridade dos cânones e os que trabalham documentos de grupos sociais como se em nada se distinguisse a arte literária, os alunos de suas licenciaturas saem formados sem saber trabalhar com a disciplina Literatura na Educação Básica. Chegamos mesmo à questão do “currículo”. Como no Ensino Fundamental não há a disciplina Literatura, nesse nível os comentários de textos literários dos livros didáticos servem a tudo, sem problemas, principalmente aos já surrados temas transversais. Mas no Ensino Médio a situação se complica explicitamente. Há um programa de Literatura Brasileira. Muito poderia ser feito nesse ponto da formação escolar.

Entretanto, infelizmente, quase sempre os professores seguem o itinerário do autor mais vendido do país, o velho Cereja, que apresenta uma salada teórica capaz de agradar simultaneamente aos que desejam apenas seguir os estilos de época pela vida afora

e aos que desejam novos horizontes. Estes são transformados em um coquetel amargo de intertextualidade, interdiscursividade etc. sem que se entenda de fato para que e aonde se quer chegar através da “decoreba” desses conceitos abstratos. As pesquisas mostram que os alunos detestam a matéria e só se envolvem com ela quando são instados a fazer algo além de copiar, decorar, ler textos para achar características do seu estilo de época e ler livros para provas dos vestibulares.

Eles gostam, enfim, de algo que os **provoque** de fato, gostam de textos, literários ou não, que tratem de temas adequados à sua faixa etária e à sua cultura. Voltamos à palavra de sentido mais complexo entre todas: cultura. *O doce veneno do escorpião*, Harry Potter, *Crepúsculo*, quadrinhos com histórias e heróis bem violentos, *Meu primeiro beijo*, Christiane F., eis os componentes de um universo cultural bem específico, cuja existência a escola não pode negar, embora muitas bibliotecas escolares neguem a compra desses textos.

Trabalhar com textos alternativos, saindo da tradição da historiografia literária brasileira, pode ser uma opção. Um viés satírico, por exemplo, pode começar com um poema curto de Chacal, como este:

É proibido pisar na grama

O jeito é deitar e rolar

As pesquisas sobre o contexto político dos anos 70, sobre a vida do autor, sobre sua produção mais recente, sobre seu *blog*, sobre seus amigos e poetas afins pode resultar num panorama instigante da chamada ‘poesia marginal’, quase sempre provocativa para os alunos, permitindo que se retomem alguns modernistas, e chegando, quem sabe, até o Gregório de Matos satírico, que fica muitas vezes fora da Educação Básica. São táticas diferenciadas de escrita poética que podem pular para a oralidade da música popular brasileira, tirando

bons letristas de uma condição subalterna equivocada. Interessante é que, se vamos ao *Google*, encontramos Jorge Ben Jor associado ao “Proibido pisar na grama”, numa música composta em 1994. Não há referência explícita ao poeta Chacal. Por que deveria haver? Quem conhece Chacal? Entra nesse ponto a discussão sobre as autorias no mundo contemporâneo, que, assim como o objeto livro, são simultaneamente cultuadas e questionadas.

Essa rede cultural, intersemiótica, vai-se expandindo através da diversidade de suportes, de linguagens e de épocas, de forma a envolver os alunos num processo de questionamento ao mundo já pronto, já emplacado, com o qual eles não se identificam. Assim visto, o espaço da literatura é bem amplo e podemos sonhar com um país de leitores literários, sim. Só que esses leitores não lerão os livros e autores que queremos que leiam. Percorrerão outras vias, sem repetir as nossas.

Outra perspectiva de trabalho possível é fortalecer as relações interdiscursivas existentes entre os discursos literário e biográfico. Através de relatos biográficos podemos abordar a literatura de modo provocativo. A abordagem da literatura relacionada indiretamente a de textos sobre a vida, tanto de autores quanto de leitores, é uma opção válida, especialmente se pensarmos na importância que as chamadas Ciências Humanas dão hoje a esses relatos, na configuração de uma cultura plural que abarca o subjetivo e o comunitário. Não se trata de uma volta ao arcaico biografismo. Eneida de Souza, no livro já citado, *Literatura e Estudos Culturais*, afirma que é muito complexa a relação entre o autor e sua obra, e que, nesse caso, a articulação entre ficção e realidade é um fato inegável. Ultrapassamos, assim, a famosa dicotomia de Lejeune entre pacto biográfico e pacto ficcional, com a qual eu mesma já trabalhei por muitos anos. Toda narrativa está em eterna construção, e nela cabe a mistura inevitável entre o que realmente ocorreu, o que poderia ter ocorrido e o que talvez jamais ocorra. A construção verbal do texto deixa pistas sobre o universo do qual ele se propõe participar com melhor adequação: biografia e/ou literatura. Eneida de Souza fala de biografias inventadas e da

necessidade de considerar que nada é tão extrínseco à literatura que não mereça nossa atenção na leitura. Segundo a pesquisadora,

A proliferação de práticas discursivas consideradas “extrínsecas” à literatura, como a cultura de massa, as biografias, os acontecimentos do cotidiano, além da imposição de ler regida pelo mercado, representam uma das marcas da pós-modernidade, que traz para o interior da discussão atual a democratização dos discursos e a quebra dos limites entre a “alta” literatura e a cultura de massa. Em posição contrária àqueles que consideram a literatura a grande ausente do debate crítico contemporâneo, este texto, sem privilegiá-la, discute o seu não-lugar discursivo, mobilidade capaz de abrir a rede interdisciplinar. (op. cit. p. 44)

Eis outra possibilidade instigante, provocativa para os alunos: trabalhar a literatura num universo interdiscursivo em que entrem os quadrinhos, as telenovelas, os jogos eletrônicos, as narrativas e comentários jornalísticos, as tirinhas e outras elaborações textuais que compõem o cotidiano deles.

Também dialogando com textos presentes em outras disciplinas, a literatura se amplia para os campos geográficos, históricos, biológicos, físicos, até matemáticos. As pesquisas interdisciplinares podem ganhar o gosto dos adolescentes, com leituras em diversas fontes e suportes e com outro olhar para os livros didáticos das disciplinas diferentes, capazes de ajudá-los a amar, entendendo melhor os textos de Literatura.

Mas será que o currículo permite isso? Não estaríamos longe demais de programas de concursos ou de determinações do MEC? A diretoria da escola vai permitir textos de zombaria, linguagem coloquial, táticas subversivas de escritura? Cabe-nos agora traçar algumas breves considerações sobre o currículo. Vejamos, por exemplo, a posição radical que Carlo Roberto Jamil Cury expressou em 1998:

A nossa socialização escolar foi marcada por um profundo esquadrinhamento do espaço e do tempo. Fomos marcados pelo currículo mínimo, não existe mais. Pela seriação, não existe mais. Por um controle minucioso e detalhado na base e no processo, não existe mais. (...) Pela idéia e pela prática de que habilitam para o mercado de trabalho, os diplomas não habilitam mais. (p. 131)

O currículo mínimo pode não existir mais, mas as escolas, os professores e os alunos nunca foram tão avaliados externamente. A LDB, que teria acabado com o currículo mínimo, propôs, no ensino fundamental e no ensino médio, uma base nacional unificada, que seria complementada por características regionais da sociedade, da economia e da cultura dos estudantes. Criaram-se, para evitar distorções aleatórias dessa “base nacional”, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Língua Portuguesa entra no conjunto denominado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A primeira impressão é a de que a Literatura desapareceu das Diretrizes Curriculares. Tentaram mesmo fazer isso na primeira versão do Documento, mas depois o equívoco foi corrigido com a inserção de uma parte dedicada à Literatura. Essa parte, na última versão das Diretrizes, evidencia não só uma valorização dessa arte como também um questionamento de seus usos escolares equivocados.

Porém, o MEC chegou a uma prova única final para todo o nosso território: o ENEM. No impasse, optou-se por um tipo de exame que exigisse menos conhecimento puro assimilado e mais raciocínio. Há uma parte da prova em que surgem perguntas relacionadas à Literatura, mas sem historicismos nem biografismos. A Literatura aparece em diálogo com outros discursos, textos poéticos em comparação com textos informativos ou publicitários, de modo a não fechar o território cultural literário deixando de relacioná-lo a outros. Podemos, é claro, numa prova objetiva, apontar restrições, mas não há como tornar nacional uma prova aberta. Os exageros no uso do ENEM, tornado o

único critério de seleção para entrada em universidades é que podem ser questionados.

Um dos mais renomados especialistas em currículo no Brasil é Tomaz Tadeu da Silva. Suas observações críticas são denominadas pós-críticas para não serem confundidas com as da Teoria Crítica da Cultura, que analisa o que o currículo faz numa sociedade de injustiças sociais. Não é que o autor não esteja voltado para isso, mas considera também o currículo um lugar de experiências, interrogações, sem um sentido único e levando em conta as experiências vividas pelos sujeitos. Nessa concepção de currículo, a Literatura tem um espaço privilegiado, na medida em que, como arte, atua contra padronizações, buscando singularidades, estranhamentos e diálogos inesperados com outros componentes da vida cultural.

Encerro esse percurso sobre os sentidos possíveis de três termos, cultura, literatura e currículo, fundamentais para que a escola possa integrar a Literatura à cultura pluralizada em que vivemos, sem ignorar diretrizes curriculares e o cotidiano dos alunos. Espero ter cumprido um exercício de polemização de caráter emancipatório, com a necessária atenção e abertura pragmática para estes três conceitos que caminham conosco em nosso trabalho, sem que tenhamos apenas parado naquela pedra desconhecida no meio do caminho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. PRONOMINAIS. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br>. Acesso: 19/02/2010;

CHACAL. *Belvedere*. São Paulo: CosacNaif & 7 Letras, 2007;

CURY, C. R. Jamil. Avaliação do Ensino Médio em Discussão. *Ensaio: Avaliação da Política Pública Educacional*. Rio de Janeiro, v.6, n. 18, p. 131, jan/mar. 1998;

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. *A construção escolar de*

comunidades de leitores. Coimbra: Almedina, 2000, p. 403;

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005;

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986;

HOUAISS, Antonio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001;

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006;

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Carta de Bartolomeu Queirós: Movimento por um Brasil Literário*. Recebida de contatoabrasilliterario.org.br em 16/12/2009;

SANTOS, L. A. Brandão. Cristalizações do discurso multiculturalista. In: PEREIRA, M. Antonieta. & REIS, Eliana L. (org). *Literatura e Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000, p. 53-59;

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

SOUZA, Eneida M. Notas sobre a crítica biográfica. In: PEREIRA, M. A. & REIS, Eliana L. (org). *Literatura e Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000, p. 43-51.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE LEITURA

Aparecida Paiva

Universidade Federal de Minas Gerais

Muito se tem discutido nos últimos anos sobre a formação de leitores e o papel das políticas públicas de leitura nesse processo. Embora o MEC – à época Ministério da Educação e Cultura - desde a sua criação em 1930, tenha desenvolvido ações de promoção e acesso à leitura, foi apenas na década de 80 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e ainda assim não de forma prioritária. De caráter assistemático e restrito, ações foram desencadeadas com foco nas bibliotecas escolares, no incentivo à leitura e à formação de leitores, mas sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas que se alteravam de acordo com as prioridades e concepções da administração vigente. Dentre algumas dessas iniciativas vale a pena mencionar quatro delas que foram sistematizadas por Custódio (2000): o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987) criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – cujo objetivo era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de leitura, trabalho realizado em parceria com as secretarias estaduais de educação e com universidades responsáveis pela capacitação de professores; o Proler, em vigência até os dias atuais, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, que tem como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. A terceira iniciativa, o Pró-leitura na formação do professor (1992-1996), foi desenvolvida a partir de uma parceria entre o MEC e o governo francês e pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da

leitura e da escrita. Esse programa, inserido no sistema educacional, aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares. Concomitante a esse programa, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997) com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento de duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a criação, em 2007, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – cujo objetivo principal é democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis e materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, em parceria com a Educação Básica do Ministério da Educação.

Esse programa destina-se à composição e distribuição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem aos segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, incluiu também a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além de constituir cada acervo com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, os processos de seleção se pautam por três critérios básicos: a qualidade textual, que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite mas também amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa – os segmentos são atendidos em anos alternados -; a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações;

articulação entre texto e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores. Assim, todos os acervos de cada edição do programa, independente do segmento a ser atendido, são compostos por diversos gêneros literários, como: antologias poéticas brasileiras, antologias de crônicas, novelas ou romances brasileiros e estrangeiros (adaptados ou não), obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas); peças teatrais brasileiras ou estrangeiras, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira, ensaios sobre um aspecto da realidade brasileira, biografias ou relatos de viagens.

Essas ações mobilizam todo o mercado editorial, pois a escolha de um livro de uma editora garante uma movimentação editorial (produção, circulação), que abrange todo o território nacional. No site da Associação Brasileira de Editores de Livros (www.abrelivros.org.br) é possível acompanhar o envolvimento das editoras nas decisões assumidas pelo FNDE/MEC, envolvimento esse que exige, a cada ano, que um maior número de editoras seja contemplado na seleção de livros pelo MEC. Houve e haverá sempre críticas por parte das editoras ao verificarem essas escolhas, em especial quando uma editora é contemplada com um maior número de títulos escolhidos. Tais críticas parecem ter repercutido no MEC, que, a partir de 2005, descentralizou o processo de seleção, deixando-o a cargo de universidades públicas que são selecionadas por meio de edital. A ampliação do número de editoras contempladas, bem como o aumento do número de títulos a serem selecionados tornou mais democrático o acesso ao mercado de produção de livros de literatura, apesar de ser ainda recorrente a maior seleção de títulos de editoras de maior renome e estrutura no mercado por concentrarem um grande número de selos editoriais, beneficiando grupos editoriais de forma diferenciada. Mesmo assim, esse programa, com foco nas bibliotecas escolares das escolas públicas, significa a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como um espaço promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola.

Sem a pretensão de analisar cada uma dessas iniciativas e seus desdobramentos, mas examinando o conjunto de ações que

antecederam o programa em vigor, é possível afirmar que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino. Entretanto, o que não se discute com suficiente clareza, e que a essa altura significaria um grande avanço, é nos perguntarmos se dispomos, realmente, de uma política de formação de leitores com o conseqüente grau de investimento na formação de mediadores de leitura. A julgar pela distribuição universal de acervos de literatura, uma política já consolidada, a resposta poderia ser francamente positiva: afinal, aí estão as bibliotecas escolares recebendo seus acervos; o anseio pela inclusão de todos os segmentos de ensino no programa sendo atendido; o desejo de fortalecer o vínculo do aluno com a leitura; a intenção crescente de uso escolar do livro de literatura. Apesar de tudo isso, pretendo argumentar neste texto que a resposta à indagação há pouco enunciada deve ser negativa; e que a discussão sobre uma política efetiva de formação de leitores continua a merecer, entre nós, uma reflexão profunda e que certamente esteve na base, em maior ou menor grau, de todas as políticas de promoção de leitura desenvolvidas até o momento. Raramente, em nossas pesquisas sobre os acervos de bibliotecas escolares, a recepção e o uso de livros de literatura distribuídos pelos programas de incentivo à leitura são significativos. Essa omissão precisa ser enfrentada, já que o governo é – por meio do FNDE – o responsável pelo maior volume de compras de livros e materiais didáticos no país, respondendo por 43,7% das aquisições. (Gorini; Branco 2000, p.6)

Mas, o que seria afinal uma política pública de formação de leitores? Como aferir sua presença ou ausência no sistema educacional? Sua maior ou menor eficácia? Tratar-se-á de uma questão irremediavelmente subjetiva, devendo tomar-se como natural que consideremos que o acesso ao livro basta? Quem define e determina o que é e o que não é leitura? Estas questões prévias, como se pode facilmente perceber, abrem novos caminhos, não só para a análise da política atual de distribuição de acervos de literatura para bibliotecas

escolares das redes públicas de ensino, mas até mesmo para a questão ainda mais ampla dos inúmeros processos de formação de leitores através dos quais as políticas públicas de promoção da leitura poderiam se efetivar atingindo o conjunto dos estudantes brasileiros da escola básica.

Ainda são escassas as ações governamentais que visam ultrapassar a distribuição pura e simplesmente desses acervos. Ocorrem, ainda, com menor frequência, ações que viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca. A partir dessa perspectiva, eximem-se todos, pesquisadores e formadores de docentes inclusive, de uma ação essencial, no bojo dessa política de distribuição e acesso a bens impressos para o ambiente escolar. Quando não se investiga a visibilidade, o grau de conhecimento, a capilaridade dessas políticas no chão da escola, desconsiderando em que medida e de que maneira esses materiais são recebidos, e usados pelos profissionais da escola, esvazia-se uma ação que poderia repercutir enormemente no processo de formação de leitores. Desse modo, nossa primeira iniciativa deve ser a divulgação da política e a insistência cotidiana para que os profissionais responsáveis pelo processo de formação de leitores dela se apropriem.

Embora a questão já tenha sido exaustivamente reiterada nos últimos anos, para as nossas reflexões, faz-se necessário considerar a informação de que grande parte da população brasileira tem no ambiente escolar a única possibilidade de acesso a livros (didáticos e literários) e, também, de que a maioria perde frequentemente o contato com obras quando encerra o processo de escolarização. Essa constatação deve nortear a ação dos profissionais da escola. Ela deve orientar as ações para o uso constante e consciente dos materiais disponibilizados para a escola – sala de aula e biblioteca –, vinculando-os aos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolve no contexto escolar, operando em sintonia com as ações

de disponibilização desses bens culturais.

Por outro lado, em grande parte dos documentos sobre as várias edições do PNBE, enfatiza-se a importância de se investir na capacitação de mediadores de leitura que propiciem práticas e eventos de leitura visando à formação de novos leitores. Estabelecer algumas ações nesse sentido, por exemplo, foi um dos pontos importantes discutidos nos seminários promovidos pelo MEC, realizados em 2005, que resultou na proposição de uma parceria entre estados e municípios para a formação de agentes escolares envolvidos nesse processo de formação de leitores. A realização desses seminários, por sua vez, foi uma tentativa de resposta ao questionamento feito pelo Tribunal de Contas da União, em seu relatório de 2002, em que se constatou que os acervos distribuídos não estavam sendo usados e que mediadores de leitura precisavam ser formados já que, como o Censo Escolar de 2000 indicou, “apenas 27,6% das escolas que receberam os acervos do PNBE em 1998 e/ou 1999 declararam participar do programa”.

Ainda assim, é consenso entre pesquisadores e docentes que atuam na educação básica que as medidas tomadas pelos gestores da política não têm conseguido alcançar os profissionais que serão os responsáveis por lidar com esses acervos, que deveriam ser os mediadores entre o livro, o professor e o aluno, para que ocorressem efetivas ações de promoção à leitura e à formação dos leitores. No entanto, como esperar que profissionais que desconhecem o Programa, sua dimensão e seus objetivos se engajem em prol dessa questão?

Parece-me, entretanto, que essa problemática atual, que não é só brasileira, requer uma reflexão sobre o nosso conceito habitual de leitura, ampliando-o sob alguns aspectos e restringindo-o sob outros. O movimento de ampliação tem consequências importantes, a principal sendo sem dúvida a de que o conceito de leitura não pode ser confinado ao âmbito do indivíduo. É certo que o sujeito constrói sua trajetória de leitura, mas esse processo está submetido a um contexto histórico, social e político; às suas possibilidades de acesso a materiais de leitura; ao seu processo de escolarização e o que ele significa em termos de formalização dos critérios e parâmetros que regulamentam

suas práticas de leitura. Contudo, uma identificação quase completa, como há muito se vem sedimentando, entre escolarização e leitura começa a ser questionada (Chartier 2005), já que, na maior parte das vezes o que se está realmente discutindo são as diferentes formas e maneiras de ler, de modo muito especial, de ler o texto literário.

Escolarização como garantia de formação de leitores; bons leitores com sucesso escolar garantido, essa vinculação direta passou a ser questionada. Não basta afirmar que anos de permanência na escola forma leitores, até porque esse leitor escolar pode distanciar-se da leitura quando encerrar seu processo de escolarização. Sabemos, entretanto, que é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terão contato com o texto literário e, por conseguinte cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural, o livro. O ponto central é o de que, subjacente a quaisquer debates sobre a menor ou maior eficácia da escola na formação de leitores, os usos sociais da leitura feitos por eles; o potencial emancipatório da leitura, e subjacente mesmo às estratégias escolares através das quais os indivíduos se formam leitores, existem diferentes concepções ou pressupostos que correspondem a diferentes entendimentos do que seja leitura.

Bem antes das práticas de leitura, contudo, a necessidade de acesso a materiais de leitura impulsionou e impulsiona políticas públicas de distribuição de livros. Constatou-se que, sem a materialidade do objeto não há democratização da leitura. Ainda que em escala menor do que a esperada, é possível afirmar que essa política de distribuição de livros conseguiu se estabelecer, razão pela qual torna-se fundamental adensar a discussão atual, explicitando as fragilidades da política em vigor – por que ela permanece apenas no âmbito da distribuição - e refletir sobre suas implicações e conseqüências. Retoricamente, tem se discutido que a mera distribuição de livros nada garante; que os alunos têm acesso a materiais de leitura por outras vias que não a dos acervos distribuídos pelo Ministério da Educação, por meio do PNBE. É efetivamente possível que em muitos casos isso esteja realmente acontecendo. Mas é também provável que em muitos casos a distribuição de acervos esteja garantindo a uma grande parcela da

população o acesso efetivo e único a livros de literatura considerados de boa qualidade. Não se veja no que acabo de expor qualquer intenção de supervalorizar a política de distribuição de livros ou, por outro lado, de desqualificar iniciativas da sociedade civil. Afirmo, entretanto, que a execução da política de acesso ao livro é vital para a composição dos acervos de bibliotecas escolares e um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura. A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto; complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores.

Com essas considerações chegamos ao segundo movimento, o de restringir o que estamos designando aqui por leitura. Trata-se de refletir sobre a leitura de textos literários; na maioria das vezes, sobre a inadequada escolarização dos textos literários (Soares 2003); das mediações inadequadas que se desenvolvem em torno dos mesmos, embora muitas vezes motivadas por legítimos anseios de promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Se focalizarmos a definição de leitura literária esboçado por Paulino (2004), é possível perceber uma dimensão específica da formação de leitores. Uma das razões disso é constatar que esse tipo de leitura continua a ser um “condomínio fechado” acessível a poucos. Outra é que, bem ou mal, o acesso ao livro de literatura procura promover a democratização cultural. É também verdade que persiste a exclusão de leitores, - no que se refere ao direito de recepção dessa manifestação artística -; o que em muitas regiões do país significa a exclusão da maioria da população escolar que só tem acesso ao texto literário pelos acervos das bibliotecas escolares. É também certo que a mera política de distribuição de livros não garante a formação de leitores literários. É necessário ainda admitir que a formação de professores leitores – mediadores de leitura - está longe de ser conquistada. Apesar de tudo

isso, é preciso enfatizar que já não vivemos os tempos de escassez total de livros nas escolas. Precisamente porque a distribuição de livros de relativa magnitude já se consolida no ambiente escolar, como pode ser constatada pelo quadro apresentado ao final deste texto.

Contudo, como evitar uma análise apenas quantitativa dessa política de distribuição de livros? A resposta, a meu ver, pode ser buscada em dois planos distintos. O primeiro consiste em reconhecer que, independentemente dos pontos de partida ideológicos ou das intenções políticas inerentes às críticas que possamos fazer a esse programa, o que quase sempre se censurou entre nós foi a falta de acesso ao livro de literatura pelos alunos da escola pública, e o que sempre se reivindicou foi uma política de governo mais efetiva de acesso ao livro. Esse, me parece, é o ponto básico da questão, e que deve ser examinado em função das diferentes formulações que são dadas aos impactos dessa política na formação de leitores. O segundo tem a ver com as formulações teóricas que desenvolvemos acerca da produção literária selecionada pelo programa. De que maneira se dá a recepção dessa literatura no ambiente escolar? A formulação explícita dessa indagação, assim como o seu endereçamento aos gestores das políticas públicas de leitura parece-me indispensável se quisermos ter critérios razoáveis de avaliação dessa política e de propostas institucionais alternativas.

Seria evidentemente descabido pretender condensar em poucos parágrafos os 13 anos de existência dessa política atual de democratização de acesso ao livro. Entretanto, para fins desta discussão que aqui se apresenta, umas poucas observações serão suficientes. O ponto chave é a meu ver a recepção efetiva das obras literárias distribuídas. Essencial, sob esse aspecto, é compreender as mediações de leitura (ou não) que se desencadeiam no contexto escolar, a partir dessas obras. Admitindo-se uma possível mediação dessas obras, então, em termos de avaliação do impacto da política, é urgente o mapeamento dessas mediações, a identificação das práticas de leitura delas decorrentes. O que talvez não se tenha percebido com clareza, até o momento, é que até mesmo a divulgação da política

junto aos profissionais que atuam na escola se mostra insuficiente. (Montuani 2009)

Ninguém contesta que são os professores, os bibliotecários, enfim, os diferentes mediadores de leitura no contexto escolar os que detêm o poder de fazer o livro circular. Sabe-se, por outro lado, que o clássico problema da formação de mediadores de leitura está longe de ser solucionado. Ora, esse precisamente é o problema que se apresenta e talvez de maneira mais aguda quando o acesso ao livro é garantido e o uso não se concretiza. Assim, passada mais de uma década de execução dessa política de distribuição de acervos de literatura, para as bibliotecas escolares de escolas públicas da educação básica; é urgente o investimento em uma política sistemática e efetiva de formação de mediadores de leitura para que se vislumbre a tão almejada democratização cultural por meio da leitura.

O problema da formação de mediadores de leitura, embora objeto de preocupação, há muito constatado, talvez deva ser visto como uma preocupação nova, correspondendo a uma outra configuração. A rigor ele se coloca (e isto não quer dizer exclusivamente) sob o influxo da mencionada política pública de democratização do acesso ao livro de literatura, o PNBE. Falar em formação de mediadores de leitura aqui é exigir que o conhecimento, o acesso e a leitura das obras de literatura que compõem os acervos sejam garantidos, em primeiro lugar, aos profissionais que deles farão uso na escola; o suficiente para que deles se apropriem em suas práticas cotidianas, de maneira direta e autônoma. Falar em formação de mediadores de leitura para o uso efetivo dos acervos disponíveis na escola é exigir que os critérios de escolha desses mediadores sejam amplamente divulgados, compreendidos, problematizados, em função das práticas concretas de sala de aula, assegurando, assim, um uso compatível com o investimento financeiro realizado. Em ambos os casos está-se afirmando a precariedade das ações de formação como desdobramento natural das ações de acesso ao livro. O mais importante é que os profissionais envolvidos nos processos de mediação de leitura; de formação de leitores, ao entrarem em contato com os acervos, atentem

para os critérios de qualidade que nortearam sua avaliação e procurem exercitar a análise crítica de cada obra selecionada, quando essa for posta em circulação, em uso e recepção nos espaços escolares.

Sugiro, portanto, que a conjuntura atual é particularmente fecunda para a investigação das ambiguidades e fragilidades que suspeito existem na atual política de promoção da leitura do texto literário. Pela atenção que dermos a essas questões, é que poderemos fazer avançar a política e a sua pregnância no contexto escolar e, por consequência, na formação de leitores. Houve, sem dúvida, um significativo avanço com a implantação dessa política, mas seria um erro grave exagerar o alcance prático da mera distribuição de acervos, pois até agora as ações desencadeadas só corresponderam, praticamente, à garantia de acesso. A grande maioria dos professores e alunos, potenciais leitores dos acervos distribuídos, continua à margem das obras disponibilizadas, salvo raras iniciativas desencadeadas em centros urbanos mais adiantados e, de modo geral, dependentes de projetos pessoais de mediadores de leitura que assumem voluntariamente a tarefa. Mesmo quando as condições escolares, de formação e de acesso aos bens culturais forem conquistadas, ainda assim, a questão da leitura – e seus desdobramentos na sociedade globalizada em que vivemos – não permitiria um recesso em nossas reflexões. Sociologicamente, nunca ou quase nunca é possível interpretar plenamente processos individuais de leitura. Sabem os sociólogos, como sabem os pesquisadores e os professores, que as práticas de leitura que compõem a trajetória de um leitor expressam algo muito mais complexo do que o ler e o não ler; a preferência por um gênero de texto ou de leitura. Existe a mediação altamente direcionada, mas existe também a mediação casual; a leitura intensiva e extensiva que não se submete aos processos de escolarização. Essa ambiguidade, porém, é inerente a todo processo de aprendizagem, mas também é verdadeiro que as práticas de leitura sempre podem se tornar mais inteligíveis, através do nosso esforço de compreensão dessas ações.

Parece claro que se trata acima de tudo de evitar, de um lado, o retrocesso da política tão duramente conquistada e, de outro,

a democratização meramente do acesso, que não garante a leitura literária do livro. A experiência brasileira da última década mostrou com suficiente clareza que a estabilidade da política pela via da distribuição não é absoluta e muito menos imune a graves distorções na alocação de recursos. A execução de uma política, além de inerentemente instável, presta-se muitas vezes a ocultar essas mesmas distorções, sob uma fachada de democratização difusa. É necessário repensar a estabilidade da política como algo associado a formas mais densas de promoção da leitura; a implantação de ações que emprestem maior inteligibilidade aos processos de formação de mediadores de leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores.

Em suma, creio que essa é uma hora de imaginação em que generosamente todos nós sejamos capazes de compreender que precisamos (e merecemos) conviver numa sociedade mais justa; onde o acesso aos bens culturais e a sua apropriação se amplie cada vez mais; onde haja, sim, porque é inevitável, dissidência de ideias, concepções de mundo concorrentes, mas que essas concepções de mundo concorrentes tenham que se defrontar num território democrático onde as instituições estejam definidas e garantidas.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127 -144.

CORINI, A.P.F.; BRANCO, C.E.C. (2000). Panorama do setor editorial brasileiro. Rio de Janeiro: Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES). Relato Setorial. Disponível em [HTTP://www.bndes.gov.br](http://www.bndes.gov.br). Acesso em abril de 2009.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930- 1994*. 212 fls. Dissertação (Mestrado em Educação).

Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2009					
Programa/Ano	Distribuição	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Quantidade de Livros	Investimento
PNBE 98	1999	19247358	20000	3660000	29830886
PNBE 99	2000	141.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000*	2001		18.718	3.728.000	15179101
PNBE 2001	2002	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	2003	3.841.268	126.692	21.082.880	19633632
PNBE 2003	2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2004**					
PNBE 2005	2005/2006	16990819	136389	5918966	47268337
PNBE 2006	2007	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56
PNBE 2007 - Educação Infantil	2008	5065686	85179	1948140	9044930,3
PNBE 2007 - Educação Fundamental	2008	16430000	127661	3216600	17336024,72
PNBE 2007 - Ensino Médio	2008	7788593	17049	3437192	38902084,48
Total		29.284.279	229.889	8.601.932	65.283.040
PNBE 2008 - Ensino Fundamental	2009	12.949.350	49.516	7.360.973	47.346.355,08
PNBE 2008 - Ensino Médio	2009	7.240.200	17.419	3.028.298	27.101.229,22
Total		20.189.550	66.935	10.389.271	74.447.584
PNBE 2009 - Educação Infantil	2010	4993259	91292	3492333	ND
PNBE 2009 - Fundamental 1ª a 4ª série	2010	15577108	169413	6738520	ND
PNBE 2009 - EJA	2010	4153097	51571	1729880	ND
Total		24.723.464	312.276	11.960.733	ND
* Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, voltados para a formação continuadas de professores.					
** Em 2004 foi dada continuidade as ações do PNBE 2003.					
ND = Não disponível					

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação*

de leitores. 162 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009. PAULINO, Graça. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: Martins, Aracy Alves et. alli (orgs) *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 2ª ed. P. 17-48.

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/home/index/biblioteca-escola/biblioteca.html>. Acesso em 19/02/2010.

DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA À FORMAÇÃO DE LEITORES: CAMINHO SUAVE?

Jane Paiva¹³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o
que significa ler? (Bourdieu)*

O país tem-se mobilizado, especialmente nos últimos sete anos, em torno da educação, no esforço de superar diagnósticos e indicadores que revelam a distância entre estudantes brasileiros e de outras nações, que historicamente tratam a educação e a cultura como bases da cidadania e como direitos humanos fundamentais. Voltam-se olhares para a escola pública, para educandos e educadores; para as finalidades de cada nível e modalidade de ensino, resgatando-se, especialmente, o lugar da educação profissional, ao lado da formação humana; voltam-se olhares para as bibliotecas públicas, para livros e leituras e leitores.

A conquista de direitos — como o do voto, da cidadania e à educação — exige leituras perspicazes dos sujeitos sociais, autores, por livre arbítrio, de um outro projeto de história — história de reconhecimento de direitos, mas também de práticas diferenciadas que superem as condições desiguais entre cidadãos.

Processos de leitura, porque mudam historicamente, produzem novas exigências aos (e)leitores, nem sempre em condições de intimidade com os instrumentos e as tecnologias que mediam os textos.

Os elementos que permitem a compreensão da realidade, tanto mundial, quanto cotidiana, impõem relações e conexões entre

13 Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Educação e pesquisadora na área de educação de jovens e adultos e no campo da leitura e bibliotecas. Coordenadora do GT 18 EJA da ANPEd; Representante da ANPEd na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); Membro do Conselho Deliberativo do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).

eles, para que a compreensão seja ampla, e não restrita, fragmentada, particularizada. Mais do que nunca a chave da produção da vida e da história se coloca nas possibilidades que a palavra — seus sentidos e efeitos — pode assumir na conformação da realidade.

Ao longo do tempo, a leitura se espalhou por todos os domínios, classes sociais, sem fronteiras, passando de ato quase particular a ato público, ampliado. Ao se esparramar por todos os lugares, atravessa as vidas e os modos de pensar, até mesmo quando muitos não conseguem tomá-la para si, nem decifrá-la como código, fazendo dela sua própria fonte do dizer escrito. Atemporal, escreve-se e se pode lê-la, mas ideologicamente, conformada e conformadora, em função do leitor e de sua inserção histórica. A condição cidadã, dependente da leitura e da escrita nesse modelo social, não se basta pela enunciação do direito a saber ler e escrever, nem pelo domínio dos instrumentos que esse direito gera, mesmo quando viabilizam melhor participação social. A condição cidadã depende, para além da palavra escrita, da ruptura com o ciclo da pobreza, que ainda penaliza um largo contingente populacional.

A sociedade brasileira, neste século XXI, convive com marcas de processos de exclusão e de dominação, postas na imagem do *analfabeto*, identificado como sem cultura e sem saber, e expresso em contingente de 13 milhões de pessoas que integram o conjunto de 62 milhões¹⁴ que não concluíram, como de direito, o ensino fundamental, interditados também às práticas de ler e escrever, de modo autônomo. Do ponto de vista legal, são os primeiros meio-cidadãos, porque seus direitos políticos se dão pela metade: votam, mas não podem ser votados.

Outros dados estatísticos não cansam de alardear os números da desigualdade social. Desigualdade que também aparta os que têm acesso ao direito à educação e os que não o têm, expressos principalmente na existência, entre idosos do país, de 49% de analfabetos funcionais, que talvez não tenham muito tempo mais para alcançar o sonho de participar das redes em que se lê e se escreve,

¹⁴ IBGE, PNAD, 2007.

em que circulam os mistérios, os segredos da cultura escrita, das histórias, das memórias coletivas e individuais.

Romper com o ciclo da apartação social que produz o analfabetismo e o analfabetismo funcional exige assumir a fratura que cinde cidadãos de uma mesma pátria e dois mundos, soldando-a em um movimento de resgate de valores éticos e soberanos, em que a vida humana passe a ser o centro para o qual as atenções públicas e políticas se direcionem.

A condição de iguais, de fato e de direito, implica a definição de políticas sociais amplas, porque o ciclo historicamente construído não se rompe apenas pelas ações educacionais. No entanto, certamente aponta para políticas setoriais inclusivas, que passam pela escola e precisam ter continuidade na democratização do acesso à informação, aos textos culturalmente produzidos e registrados nos escritos que as sociedades produzem.

A linguagem do escrito não se reduziu, pelo avanço da ciência, da técnica, da tecnologia. Do mesmo modo como jamais se anulou, pela convivência com a linguagem das artes — desenho, pintura, música, dança, escultura, arquitetura etc. Reafirmada entre nós e pela história da humanidade, ela ainda é o suporte básico para todas as inovações que advieram: rádio, cinema, televisão, vídeo, informática, Internet... qualquer que seja a tecnologia utilizada, analógica ou digital. O texto, a mensagem — e seu escrito — lá estão, no papel ou em variados suportes, antes de se tornarem imagem, gesto, cor, música, som, silêncio.

A vida mesmo, como organizada em nossas sociedades, não prescinde do escrito. Pelo contrário, o escrito a organiza, e mergulhados nela do mesmo modo que os que lêem, os que não lêem têm de dar conta dos escritos que atravessam suas vidas, embora permaneçam apartados do “segredo” que os textos contêm. É preciso ler, porque a linguagem escrita permanece, ainda no século XXI, um enigma para grande parte da humanidade.

Em sociedades complexas como a nossa, organizada pelo escrito e em torno dele, mesmo sem dominar seu código, não há como

escapar das armadilhas do texto. Todos os sujeitos são atravessados pelos sistemas de escritura, o que os obriga a produzirem saídas e táticas (CERTEAU, 1994) capazes de permitir que se movam em todos os espaços sociais, sem saber ler esses códigos. Além de criarem sistemas próprios de significação, passam a apreender e (re)significar outros códigos, presentes em imagens, sinais, símbolos, gestos, sons etc.

Quando se trata da escola, essas aprendizagens de sentido produzidas na “leitura do mundo” (FREIRE, 1983) são abandonadas, para que se admita que os sujeitos “nada sabem”, por identificar uma única forma de saber, assim como um único conteúdo do dizer/ escrever. Na afirmação de Taylor (2003, p. 60):

[...] só quando se sabe escrever é que se lê o que há para dizer. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo. [...] Desconfio muito de programas contra o analfabetismo que se contentam somente em ensinar as pessoas a lerem. Há o risco de formar indivíduos que só sabem “ler instruções”. Um projeto educacional de alfabetização como esse é, na verdade, um projeto político de domesticação.

É fato que não bastam as linguagens que os sujeitos dominam, trançadas no cotidiano de suas vidas: é preciso ler e escrever a outra, organizadora dos tempos e espaços sociais. Mas essa outra também não pode ser pensada e trabalhada em limites que não indaguem sobre a nossa compreensão do significado da leitura na sociedade atual, contextualizada no caso brasileiro e circunscrita à problemática que envolve jovens e adultos não alfabetizados e/ou semiescolarizados. E os leitores? Que relações estabelecem com essas variações de textos, de temas, de gêneros, de suportes?

A condição de perceber/tratar a formação de leitores, diferente do pensar em etapas dissociadas entre aprender a ler — como se aprendizes de um código cujo sentido virá depois — e ler, provavelmente

deverá afetar o modo como alfabetizandos e neoleitores se dispõem a ler, tanto se sentindo, os primeiros, incapazes de admitir o fazer-se leitor, como destituindo de sentido o que não for, em princípio, material autorizado pela escola/classe, aí sim “lugar onde estão os textos em que se lê”; quanto se sentindo, os segundos, potentes e potenciais artífices das tramas possíveis que os textos tecem.

Se esta imagem não corresponde à realidade dos sujeitos privados do acesso às letras — capazes de produzir a vida, constituir família, criar filhos, trabalhar e se pautar por valores que põem o estudo como um bem precioso —, muito se precisa fazer para desmontar essa ideia. E desmontá-la não apenas pela sua desmitificação — de que são “sujeitos heróicos”, resistentes às condições perversas que a privação lhes impõe — mas pela ação concreta de conferir o direito a ser leitor — reconhecer que os saberes que produzem, na ausência do código, e suas diversas culturas revelam capacidade e competência para driblar as múltiplas determinações do ciclo da pobreza, mas não bastam —, possibilitando-lhes a condição, pela educação básica, de iguais de fato aos que sabem ler e escrever.

As formas de conhecimento não se esgotam nas oficiais, estabelecidas segundo os interesses das classes dominantes. Também é ilusória a ideia de que o homem deva-se apossar da totalidade dessas formas de saber. É ao longo da vida que o leitor vai-se formando, em interação constante com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura, como ato cultural, não se esgota na educação formal. Como modo de conhecimento, exige uma relação constante com o leitor, da mesma forma que a leitura do mundo. Os caminhos que levam o leitor ao conhecimento e à crítica são, por assim dizer, inesperados, e admitir que o único caminho se abre nos umbrais das bibliotecas é negar o valor do conhecimento legítimo que se estabelece nas demais relações do homem em seus confrontos oprimido-opressor, em que a apropriação do bem cultural se impregna das visões de mundo daqueles que o detém e que podem, a partir do acesso a esse bem, recriá-lo, de acordo com suas necessidades e concepções.

O que não se pode admitir é que haja supremacia entre um modo de leitura privilegiado pelas classes dominantes em relação ao que fazem as classes populares. Para a primeira, ler é sinônimo de literatura, para a outra, se não existe o livro, não reconhecem as múltiplas leituras do cotidiano: jornais, revistas, livros de bolso, cartazes, contratos, contas a pagar, carnês, carteira de trabalho, contracheques. Ambas fazem uso dessas leituras, mas o lugar do uso e da utilidade parecem distinguir-se do lugar da fruição. A distinção que as caracteriza não torna uma inferior à outra, até porque são, para ambas as classes sociais, indispensáveis. O que está em jogo, no entanto, é a ausência da democratização do acesso aos instrumentos do conhecimento; aos bens culturais; aos lugares para acessar bens e conhecimentos, como as bibliotecas, exercendo, com esses conhecimentos/bens, um papel hierarquizado, gradual, cujo acesso quase somente se dá em função da posição econômica. O discurso da escola, do professor, tem reproduzido um modo de pensar que distingue as várias formas de conhecimento legítimo, tratando a uns e a outros como menores ou maiores, em função das origens de classe.

A figura e o papel do professor se apresentam como determinantes das rupturas com esse processo, para o que se exige trabalhar o método democrático como fundamento da escola de caráter público. Ao produzir, pela atividade da leitura do texto literário, situações e estratégias de aprendizado que valorizem conhecimentos de classe, saberes de mundo, sentidos atribuídos pelos sujeitos exercita-se o método democrático. A natureza desse tipo de texto presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de múltiplas vozes, de produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação. De inventividade, de ousadia.

Pelo texto literário, a cultura do silêncio internalizada por jovens e adultos que pensam nada saber, porque não sabem ler e escrever, pode começar a dar lugar a uma outra cultura: a da história, a da memória, que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor, porque este se situaria na leitura que um não leitor não fez. Orlandi (1987, p. 213) assinala:

Considero que toda leitura tem sua história. O que proponho é que o possível e o razoável, em relação à compreensão do texto, se definam levando-se em conta essas histórias: a história de leituras do texto e a história de leituras do leitor.

A sugestão que a autora propõe e que venho defendendo, é que os professores organizem, para começar a romper com a cultura do silêncio, um currículo que permita ao aluno trabalhar em sua própria história de leituras. Acesso a materiais variados pode estimular a visão crítica quanto à validade e à provisoriedade desses materiais para a tessitura de conhecimentos sobre o objeto texto. O aluno leitor, apropriando-se do instrumento da leitura, poderá construir e representar a sua história de leituras e a de seus pares, estudantes de classes populares cujas histórias, certamente, as classes dominantes desconhecem.

Ler histórias — antes ouvidas, jamais lidas — pode significar uma nova motivação para a leitura. Recuperando histórias e memórias de quem pensa não tê-las mais, privilegia-se um eixo importante do trabalho com adultos e idosos, muitos deles cujas histórias e causos acumulados na vida estão trancados, como nós na garganta, precisando de quem os desate. A identidade das histórias com as próprias vidas destampa esse poço que canta — balde e corda lançados para recolher água ao fundo. Como metáforas, recriam a possibilidade de melhor compreender, entender e criticar os sentimentos do mundo, postos em valores como a inveja, a hipocrisia, a mentira, a verdade. Práticas públicas e democratizadas em que o poder do narrar, do produzir textos circula, não se mantém hierarquizado, “lições de pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la” (João Cabral de Melo Neto, 1966).

O encontro com a obra de ficção pode fazer o ainda silencioso aluno assumir a condição de leitor ativo por excelência, liberando a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida.

Quando professores trabalham com esses textos e as

linguagens que eles criam podem também (re)significar-se em seus fazeres pedagógicos, por se encontrarem diante da necessidade de, criticamente, reverem propostas de leitura dos livros didáticos, não mais centrais no processo de formação de leitores, mas como uma das muitas leituras possíveis. Se isto é desejável para o professor — também ele virtual leitor desses textos e dos que lhe podem permitir a metacognição quanto aos processos de aprender a ler de seus alunos — só se pode esperar que ele respeite a leitura alheia e os modos de fazê-la, explorando a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo.

A literatura não é apenas um sistema de obras que a tradição consagrou, mas ela vive no dia-a-dia da escola desde a alfabetização, no caso da literatura escrita, com seu caráter polissêmico e lúdico; antes disso, no caso da literatura oral, de forte marca em muitas classes de jovens e adultos, esse lúdico está presente, assim como a ambiguidade. Tanto uma como outra, ambas tensionadas com os sujeitos que buscam apreender as expressões da linguagem escrita, objeto de novos conhecimentos tardiamente oferecidos e antecipadamente vividos pela alegria de abandonar o mundo e o estigma de analfabeto.

O mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza, e o poder que muitos sujeitos ainda não conseguiram não se faz sem um ritual de passagem da condição de alfabetizados para a de neoleitores, porque, para muitos, essa última fica apenas na promessa da conquista de um mundo novo. O lúdico, ao criar uma atmosfera diversa, desmitifica a imagem de um professor que “tudo sabe”, possibilitando relações mais produtivas de ensino/aprendizagem.

O interesse, o tipo de leitura, o tipo de livro são instigantes questões a descobrir, na interrelação que o professor estabelece com os alunos, de modo a que não se ofereçam obras que os infantilizem (até mesmo desinteressando-os), mas também não os privem de um bem tão pouco acessível.

A vivência singular com a obra literária, sem cobranças posteriores, visa ao enriquecimento pessoal do leitor, ao mesmo

tempo em que a leitura se coloca como uma descoberta do mundo, procedida pela hierarquização e experiência individual, o que impede a fixação de verdades acabadas, abrindo espaço à expressão do aluno e questionando a certeza do professor. A tarefa é mais fácil quando a mediação entre estudantes, e entre eles e professor é feita pelo texto literário, que expressa a vontade de criar; um texto que não responde, mas interroga; cuja obscuridade misteriosa desafia a busca de sentido.

Embora as concepções de literatura e educação sejam substantivamente diversas, ambas compartilham a natureza formativa. Porque partilham essa natureza, com modos de realização tão díspares, pode-se travar um fecundo diálogo entre elas, com a literatura oferecendo alternativas plurais para o encontro de objetivos e o alcance de utopias emancipadoras.

Entre as instituições sociais que asseguram direitos, a escola tem significado o espaço mais democratizado para a maioria da população. Contraditoriamente, o acesso à escola não corresponde à garantia do direito a saber ler e escrever. Mas é nela, e por meio de sua ação, que a maioria chega próximo ao livro e ao escrito, no que se chama “aprender a ler”. Aprender a ler, descodificar, não é ler, o que exige não somente um deslocamento da ideia restrita da *alfabetização* para a ideia ampliada da *formação do leitor*, mas também uma continuidade nas práticas cotidianas formadoras de neoleitores, para dar conta das complexas exigências sociais. E nisto a escola brasileira, como instituição, e apesar dos avanços da universalização do acesso, tem falhado.

Mas de lugares distantes, de quintais e de diferentes concepções teóricas e motivações políticas, chega a emoção de saber que “a escola tem jeito” e que muitas bibliotecas, pequenas, maiores, simples ou dotadas de recursos, cumprem um papel inquestionável para a formação do leitor, colocando o livro nas mãos de todos, sem discriminações: de leitores e de ainda não leitores. E que um agente importantíssimo desse processo vem sendo o professor, embora tantos tentem embaçar sua imagem, justificando a desvalorização histórica

da carreira docente. É na escola e na biblioteca, com professores, bibliotecários, regentes de biblioteca ou qualquer nome que a eles se atribua, que se faz a resistência. Não a que impede a mudança, mas a que resiste às investidas que desqualificam o magistério e seus profissionais, construindo no cotidiano alternativas inteligentes para superar as muitas carências.

Se a escola como instituição falha, muito têm feito educadores nessas escolas, de todos os pontos do país que, silenciosamente, solitariamente muitos, em redes cooperativas outros, vêm buscando refletir sobre suas práticas transformadoras em espaços de formação. A exigência social colocada sobre os ombros dos professores é, sem dúvida, muito grande, em tempos em que se reorganizam as unidades escolares, as ordenações familiares e os papéis de seus membros; o mundo do trabalho e o próprio valor do emprego; o papel da escola e do educador diante dos *mass media* e das lógicas que imagem e som estabelecem na nova cultura da oralidade/visual.

O acervo representado pelas bibliotecas constitui, ainda hoje, uma tecnologia pouco disponível para a maioria da população, que convive com o culto à tecnologia eletrônica, sem ter conseguido chegar até a memória contida nos livros — ferramentas revolucionárias permanentes a conviver com os *bites* dos novos recursos comunicacionais. Embora o número de bibliotecas tenha aumentado significativamente nos últimos anos, assegura-se que é, ainda, insuficiente para representar um direito de todo cidadão.

Programas e projetos seguem defendendo o direito à leitura e à escrita, e a ação de inúmeros voluntários, estudiosos, pesquisadores e professores constitui experiências significativas, mas ainda incipientes para garantir o enredamento de todos nas tramas que movem os fios que enlaçam leitores, livros, escritos e escritores. Dos programas de distribuição de acervos literários a ações de incentivo à leitura, as políticas governamentais oscilam, investem e questionam os resultados que opõem materiais a sujeitos do conhecimento, políticas de distribuição de livros como políticas de leitura.

A questão inicial a ser considerada ao se pensar políticas de

leitura e de formação de leitores exige, antes de tudo, ressaltar o limite existente nessas políticas — desde que educação e cultura se dissociaram no cenário político nacional — para tratarem matérias que não se afastam, como textos quase inconciliáveis.

NÃO HÁ EDUCAÇÃO SE NÃO NO SEIO DA CULTURA

Nenhuma ação educativa se faz se não no seio da cultura. A dissociação no Estado brasileiro de educação e cultura, postas em espaços organizativos e políticos diferentes, pode ser responsabilizada por um relativo desencontro entre ações da cultura que desconsideram seu papel educativo e vice-versa, porque toda ação de homens e mulheres no mundo produz cultura.

Paulo Freire, desde a década de 1950, trabalhou essa relação intensamente, entendendo que a forma de cada sujeito expressar seu estar no mundo resulta em *cultura*, e que os processos educativos funcionam para sistematizar, preservar e fazer avançar os conhecimentos por eles gerados.

Para além dessa premissa, exige-se pensar algumas concepções básicas que orientam/fundamentam uma ação política.

A primeira, diz respeito ao papel de um governo em relação à proposição de políticas públicas, que reflita sobre/acerca de concepções ideológicas que pautam ações desenvolvidas no âmbito de um projeto político mais amplo. De maneira geral, essa tem sido a forma mais intensa com que se tem trabalhado no país, o que resulta, em muitos casos, em sequentes descontinuidades e planejamentos pontuais, com baixíssima prospecção e visão de futuro.

No caso da educação, essa questão torna-se especialmente grave, pelo fato de ser um campo que exige permanência e longo prazo, atingindo várias gerações simultaneamente, e ainda carecendo de continuidade nos objetivos.

A marca mais forte resultante dessas formas contemporâneas de fazer política tem sido a da competência dos poderes governamentais, autocentrados na condição de formuladores de programas tomados

como políticas, com pouca escuta à sociedade que não participa como corresponsável pelos desafios do tempo e da história. Mais ainda: muitas vezes o nível federal assume a responsabilidade, formula e realiza programas e projetos, sem garantia de vínculos indispensáveis com os entes da Federação, que não se vêem implicados na construção objetiva dessas ações. O centralismo, como forte marca, quase sempre decide, comanda, financia e permanece impermeável às dificuldades de execução desses programas e projetos onde eles devem chegar.

Sobre esse aspecto, cabe refletir como políticas de distribuição de livros têm sido realizadas já há algumas décadas no país, e como essas políticas definem fragilmente resultados no tocante à escolarização, à formação de leitores/escritores e, conseqüentemente, ao perfil educacional/cultural da sociedade brasileira.

A segunda concepção, em sentido contrário à primeira, coloca-se como política não de governo, mas de Estado, em que sociedade política e sociedade civil interagem, em diálogo, sob os ritos da democracia, para a formulação de políticas que projetam o futuro e asseguram permanência e continuidade, exigíveis em muitas áreas, garantindo a perspectiva do direito, e não apenas de oportunidades focadas e pontuais. Nesse fazer político, a compreensão da complexidade de uma república federativa entra em jogo, embora nem sempre esse jogo seja entendido pelos cidadãos como marca de processos democráticos, que exigem constante e permanente negociação.

Se por um lado a Constituição chama todas as esferas de poder à responsabilidade, por outro assegura a autonomia de cada uma, exigindo, sempre, interlocução e diálogo entre os entes federados. A União — a quem cabe suplementar estados, municípios e distrito federal nas suas competências constitucionais — se destaca, portanto, pelo poder do Estado brasileiro para cooperar técnica e financeiramente com os entes federados e, mais do que isso, para induzir políticas públicas, nesse caso, no campo dos direitos sociais.

DE PROGRAMAS DE LEITURA E DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS: O BRASILEIRO LÊ? MEC E MINC EM CENA PELA LEITURA

No tocante à leitura, há que recuperar os movimentos que foram sendo assumidos como programas de governo. Um dos mais significativos, pelo volume de materiais envolvidos e de recursos, é o programa do livro didático, que alcança um largo tempo na história da educação brasileira. Nos muitos anos em que vem sendo executado, as novas formulações por ele alcançadas expressam a tensão existente entre práticas, experiências, algumas avaliações e perspectivas de todo um sistema educacional que sinaliza dificuldades e necessidades de avanços e mudanças, nem sempre adequadamente realizadas.

Se por um lado a percepção da necessidade da leitura e das fontes de informação foi sentida há cerca de 40 anos de forma mais sistemática — tempo em que surgem os primeiros passos da política do livro didático —, a história dos livros de literatura, ultrapassando o conceito de *didático*¹⁵, assumido com sentido único nas escolas, em grande parte, não tem muito tempo com consistência e permanência nos projetos pedagógicos. Enquanto os didáticos tomaram conta das salas de aula, até de modo bastante excessivo, os de literatura permanecem afastados, de maneira geral, do projeto de trabalho do professor e do projeto pedagógico da escola, integrando uma categoria de “extracurricular” ou de *didáticos* mesmo, sem constituir ferramenta a mais para a leitura, a compreensão, a atribuição de sentidos e para o exercício crítico sobre a realidade.

Outro dado a considerar diz respeito à constatação de que distribuição de livros de literatura, sem o acompanhamento de processos de formação docente não ultrapassam — quando acontecem — o âmbito da distribuição, sem garantia de utilização e reformulação das práticas pedagógicas.

A avaliação promovida em 2005, pelo MEC/SEB (2008), em

¹⁵ Não confundir a proposta de obras literárias com os conhecidos paradidáticos, como muitas vezes são chamados os livros de literatura que chegam às escolas, assim denominados por se entender que sua leitura e fruição devem estar posicionadas no projeto pedagógico com um tratamento didatizante, escolar, perdendo seu sentido de emancipação e de liberdade de ideias, de polissemia, de “dar asas à imaginação”.

relação ao *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE) delineou um horizonte mais nítido quanto ao que cabe direcionar, para consolidar mais do que uma política de leitura — entendida como de distribuição de acervos, como a existente até 2003 — mas uma política de formação de leitores, que deve penetrar e atravessar, de fato, a realidade de 153.696 escolas públicas de ensino fundamental e as demais que compõem o universo da educação básica, nos diferentes níveis e modalidades envolvidos.

Uma política de formação de leitores não se limita, portanto, à distribuição de didáticos nem a livros de literatura, nem apenas ao ensino fundamental, mas acompanha e permanece como diretriz fundante de toda a educação básica, nos diversos níveis e modalidades, pelo entendimento de que ler e escrever com compreensão e autonomia são processos fundadores para a formação do cidadão crítico e criativo que exercita seu estar no mundo de forma qualificada e competente em sociedades grafocêntricas.

Mas... como lê e o que lê a população brasileira? Alguns estudos vêm sendo realizados com a intenção de averiguar níveis de habilidade de leitura da população brasileira, dessa de quem se diz “não gostar de ler”. Poucas pesquisas têm sido realizadas contestando essa afirmação do senso comum, e muitos mitos e ideias preconcebidas sobre o lugar da leitura junto à população circulam com intensidade e sustentam a chamada “opinião pública”, justificando, muitas vezes, a desigualdade entre os que podem e não podem ler.

Um desses estudos foi desenvolvido pelo Instituto Pró-Livro (IPL), uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP), mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Constituído em 2006, reeditou em 2007 a proposta da pesquisa realizada em 2000, denominada *Retratos da Leitura no Brasil*, com o objetivo de diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, especialmente com relação aos livros, e levantar junto aos entrevistados suas opiniões relacionadas à leitura. Teve, como objetivos secundários: conhecer a percepção da leitura no imaginário

coletivo; definir o perfil do leitor e do não leitor de livros; identificar as preferências dos leitores; identificar e avaliar os canais e formas de acesso à leitura e as principais barreiras. Pode-se dizer que, nessa investigação, a motivação mais nítida está focada no leitor de livros, face à natureza de seus propositores: grandes editores.

A amostra definida representou o universo da população brasileira com cinco anos de idade ou mais, cobrindo todo o território nacional, com 5.012 entrevistas domiciliares em todas as Unidades da Federação. As primeiras observações feitas por Cunha (2008, p. 12), no relatório disponibilizado *on line*, registram que muitos dados desta edição confirmam os da anterior (2000), apresentando “algumas boas surpresas. A maior, sem dúvida, é o crescimento do índice de leitura. Outra boa surpresa – que demanda uma boa discussão de vários setores ligados à leitura e, em especial, as editoras – é a posição de relevo da poesia em praticamente todas as análises”.

Em continuidade, e ilustrando a discussão até aqui travada, Cunha (2008, p. 13-14) afirma:

Os dados da pesquisa confirmam a necessária e estreita relação entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, primeira encarregada da alfabetização e do letramento. Esse vínculo natural torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso país (sic), onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura. [...] apesar de não ter um enfoque específico, a escola é elemento constante, às vezes apenas subjacente, ao longo da pesquisa e confirma a responsabilidade que recai sobre a escola (embora não só sobre ela) na tarefa de reverter o índice de não-leitores no Brasil, por meio de programas de alfabetização de jovens e adultos, e pelo investimento em curto prazo e maior na valorização social da leitura e do livro e no aperfeiçoamento do processo educacional.

Em síntese, o estudo de 2007, comparativamente a 2000, chega à seguinte conclusão: para 66,5 milhões de leitores, a média de livros lidos por leitor/ano é de 3,7, contra 1,8 livro lido por leitor/ano em 2000, para um universo investigado de 26 milhões de leitores¹⁶, o que demonstra uma mudança significativa nas práticas de leitura da população.

Desde 1999 a Associação de Leitura do Brasil (ALB) ressaltou em seus estudos o possível descompasso entre “os discursos catastrofistas sobre condições de leitura no país e os dados numéricos” sobre tiragens de livros, jornais e revistas, crescentes a partir de 1990. Segundo a entidade, isso ocorria porque se trabalhava com uma concepção mítica de leitor e de leitura, que: “[...] não considera leitura o ato de intelecção de *best-sellers*, de livros religiosos, de jornais ‘populares’, revistas femininas, novelas sentimentais, livros de autoajuda” (ABREU, 1999). Nega-se, dessa forma, sistematicamente, a existência de leitores, pois se espera que todos leiam clássicos da literatura, revistas e jornais cultos, livros técnicos eruditos, porque se construiu historicamente uma idéia mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito. Os dados encontrados contribuiriam para repensar as concepções do que é ler, e do que se considera material de leitura, pondo em cheque ideias preconcebidas sobre a leitura dos brasileiros.

Na investigação feita pela equipe de professores universitários coordenada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para avaliar o PNBE (2005), sob demanda do MEC, um imenso desafio pôs-se à compreensão dos pesquisadores, pelo viés contraditório que revelava: profissionais não leitores responsáveis pela formação de leitores, nas escolas públicas de estados e municípios pesquisados. Uma hipótese possível para a existência dessa contradição pareceu constituída pela inexistência de compreensão quanto à força e à influência da linguagem (oral e escrita) na produção e na manutenção das relações comunicativas no interior dos diferentes grupos sociais e

¹⁶ A metodologia que permitiu a comparação separou para estudo, em cada amostra, um grupo com o mesmo perfil: população acima de 15 anos com pelo menos três anos de escolaridade que leu pelo menos um livro nos últimos três meses.

na geração de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, oferecendo a base para a ampliação e difusão de conhecimentos.

Que peso atribuir a esse desafio, diante da constatação de que as escolas brasileiras atendem, no país, a cerca de 97% da população em idade escolar de ensino fundamental? O *Programa Nacional Biblioteca da Escola* contemplou esse público, de 1998 a 2004, com diversos subprogramas, por mais de uma vez. Criado em 1997 pelo governo federal, resultava de uma série de propostas políticas implementadas pelo MEC, desde 1983.

De 1983 a 1999, os programas e projetos nessa área fizeram o atendimento às bibliotecas das escolas, por faixa de matrícula, segundo um critério orçamentário incompatível com a dimensão das necessidades da área e do universo a ser atendido. A partir de 1998, a distribuição de acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência foi feita tanto para alunos, quanto para professores de escolas públicas.

Nascido com a finalidade de fornecer acervos para a biblioteca da escola, em meio do percurso destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos alunos no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de distribuição de livros, o *Literatura em minha casa*, sem apoio de projetos de formação continuada de professores com o objetivo de repensar a formação de leitores nas escolas públicas brasileiras.

Formalmente existente, a política ministerial voltada para a biblioteca escolar cumpriu timidamente a função de promover a inserção de alunos das escolas públicas na cultura letrada. Mas a pesquisa constatou que, em grande parte das escolas, esse dispositivo — a biblioteca — não existia como tal, sendo substituído por salas de leitura, cantinhos etc., artifício indispensável pela exigência do órgão corporativo de biblioteconomistas, que exige a presença de um profissional bibliotecário para que, formalmente se constitua uma biblioteca. Compondo o conjunto arquitetônico de prédios escolares, a biblioteca é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente

desde a planta de construção passou, com a dinâmica escolar, a ser “aproveitada” como sala de aula, por ser esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca.

De modo geral, também se observou que as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados que nada têm de atrativo, além de afirmar a idéia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do aluno, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos, de livros doados, de obras sem atrativo para o público das escolas de ensino fundamental.

Do ponto de vista do profissional que operava as bibliotecas, um grande problema se colocava: a inexistência quase total de bibliotecários com formação, face à escassez de cursos e à pouca valorização desse espaço no currículo da maioria dos cursos de biblioteconomia. A questão se reforçava com a também quase absoluta ausência de concursos para o cargo, que em muitas redes sequer existia. A figura mais comum encontrada nesse espaço foi a de professores readaptados, ou seja, desviados de função por problemas de saúde.

Quando foi possível avaliar os acervos dos diferentes subprogramas do PNBE, esses foram considerados de boa qualidade pela maioria dos participantes da amostra. A sistemática de remessas, entretanto, carecia de revisão, além de suporte com sugestões e propostas de formação de professores para a utilização dos acervos, e de ampliação da participação de outros atores — professores, diretores, equipes de secretarias de educação, bibliotecários e responsáveis pelas bibliotecas — no processo de seleção de livros para compor os novos acervos do PNBE.

Apesar de polêmico pelos destinatários restritos — alunos de 4^a e 5^a séries —, e pelo formato estandarizado das obras literárias que perdiam sua versão original, o *kit* do Programa *Literatura em minha casa* circulou não só entre os membros das famílias dos alunos, mas

foi objeto de empréstimo a amigos, vizinhos e outras pessoas, sendo vários títulos intercambiados com colegas de turma. A recomendação para a continuidade do Programa com novos acervos foi indicada pelos entrevistados na pesquisa, pela necessidade de continuidade ao processo de formação de leitores, concomitantemente ao investimento na formação continuada de professores e bibliotecários e a uma política de criação de bibliotecas que atendesse também à comunidade.

Mostrou-se inadiável que os diferentes sistemas de ensino estabeleçam políticas de leitura que, para além das salas de aula, repercutam fora dos muros da escola, nas famílias e nas comunidades de origem dos alunos. Família, escola e biblioteca constituem os principais espaços que, articulados entre si, oferecem condições para a formação de leitores cidadãos, ao privilegiar a leitura no cotidiano das pessoas. O livro, nesses espaços, representa um meio de comunicação importante, para garantir o acesso aos textos impressos. As bibliotecas, cuja função é disseminar informação e conhecimento em diferentes suportes físicos, quando em rede, poderão multiplicar as possibilidades de acesso a livros e a informações. Livrarias e editoras também exercem função mediadora, atuando entre o segmento editorial e o leitor, favorecendo a disseminação do livro e da leitura no país.

Na modalidade de educação de jovens e adultos, as iniciativas também avançam, desde a coleção incluída em 2003 no Programa *Palavra da Gente*, a versão adulta do *Literatura em minha casa*, passando a concursos literários, já com a terceira edição concluída. O lançamento do I Concurso *Literatura para Todos*, atualmente em sua terceira edição, veio mudar o quadro focado na alfabetização da população e seus sentidos. Por meio desse Concurso, intenta-se atrair escritores para um público neoleitor, jamais considerado como potencial leitor de textos literários. A experiência tem-se mostrado exitosa, e se estende, desde o II Concurso, para escritores africanos de língua portuguesa. Compondo esse leque, merece destaque a iniciativa por *Cadernos de Literatura* ainda não publicados, pela finalidade proposta: aproximar neoleitores de autores de campos diversos do universo da

escrita como indígenas, compositores/letristas, assim como escritores do cotidiano, destacando os usos e sentidos da escrita para qualquer cidadão.

Inovando, a modalidade também aposta em editais para ações e pesquisa na formação de leitores, destinados a universidades públicas, de modo a qualificar as compreensões da leitura literária na formação de neoleitores e de jovens e adultos em processos de aprendizagem ao longo da vida.

Mas na seara da leitura o campo não se encerra nas ações do MEC. A rigor, o que cabe ao MEC é a *formação de leitores*, enquanto ao Ministério da Cultura (MinC) cabe a *promoção da leitura* como elemento fundante da cultura. Entretanto, observando-se o restrito orçamento desse último Ministério, pode-se perceber que o lugar da leitura no espectro cultural é ainda mais limitado do que o das demais artes (cinema, vídeos, teatro etc.).

Um programa oficial abrigado na Fundação Biblioteca Nacional (FBN), o *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (PROLER) intenta, há 17 anos, trançar o compromisso público: governo e sociedade como responsáveis pela promoção da leitura junto a aqueles a quem consegue enredar no esforço de voluntários que contribuem para fazer esse país leitor. Articulando ações da sociedade a estímulos governamentais o PROLER vive do esforço da cidadania, dos movimentos que a sociedade faz em defesa do direito à leitura. Como a perspectiva de participação social é incipiente entre nós, cidadãos brasileiros, a tarefa de fazer o Brasil leitor toca a uma parcela muito restrita da população, envolvida pela ação de 63 Comitês que conseguem levar, no máximo, aos municípios do entorno de seus centros de atuação, algumas ações de iniciativa própria, e outras com apoio técnico e financeiro do PROLER. Por excelência, essas ações destinam-se a professores e profissionais da escola, os destinatários da maior parte dos investimentos, justamente porque o papel de mediadores de leitura está intimamente vinculado às escolas em que atuam.

A tessitura produzida nesse modelo de atuação, pelas ações do PROLER, exercita as práticas de participação com novos sentidos

públicos, reconstituindo o caráter original de um conceito tão esvaziado de sentido. É dessa forma que o PROLER, com parceiros contados — apesar de 17 anos de presença na cena nacional —, resiste e articula a política de leitura no país: com a colaboração e as ideias desses “militantes da leitura”, pela possibilidade de espalhar o direito à leitura e à comunicação escrita. Uma espécie de madeira que cupim não rói...

A ação do PROLER e as pequenas conquistas alcançadas até então são significantes do ponto de vista daqueles a quem consegue atingir e envolver, mas ainda insuficientes, porque a perspectiva de saber ler e escrever, e de ser leitor-escritor é direito de todos, não apenas de alguns. A projeção política é a de assumir, como fundamento da ação cultural que integra o conjunto das ações sociais, uma política de leitura como contributo às possibilidades de emancipação da população brasileira.

Também a tarefa de sedimentação da leitura e de sustentação dos já leitores é grandiosa. A ação do PROLER, no entanto, está muito longe dos números, das metas, dos quantitativos que exigem, preliminarmente, o acesso à condição de saber ler e escrever e de se fazer leitor. Todo o aumento de oferta de programas, de projetos, de bibliotecas, de livros que governo federal, estados e municípios façam, sobretudo nos locais ainda não parceiros, é insuficiente diante da potencial demanda. A resignificação da educação brasileira implica urgência de medidas políticas em defesa do direito de poder ler e escrever criticamente e de maneira criadora — condições fundamentais para qualificar a educação e fortalecer a cultura, que não podem estar à mercê das falsas separações criadas pelas instituições.

Ações articuladas entre poderes públicos e sociedade civil têm pressa, não podem mais esperar, em benefício de que a oportunidade de ser leitor e de poder escrever com fluência ideias e pensamentos; de ter acesso às artes, às ciências e à informação não sejam vistas como alternativas para minimizar a violência ou o analfabetismo cultural, mas, sim, como um direito de qualquer cidadão de nosso país. Por meio delas, constituir-se-á o caráter público de propostas

permanentes, alicerçadas na dimensão de um Estado que pensa a sociedade para todos e não admite as diversas faces da exclusão — econômica, sociocultural e política.

O PROLER, no horizonte desenhado mais ao longe, de pensar a sociedade brasileira diante de um futuro, e consciente da enormidade da tarefa e de seus limites políticos como Programa, compreende essa realidade e atua no sentido de repensar o quanto pode pouco um poder central, desvinculado e desenraizado da cultura de sua população e das vontades que emergem, diferenciadamente, de Norte a Sul, de Leste a Oeste do país. Aprende, com as parcerias, a exercitar a interlocução capaz de promover experiências que nascem na própria sociedade, procurando privilegiar os procedimentos que estimulam o exercício da leitura como condição de cidadania. Esse exercício exige respeitar a diversidade cultural e social brasileira, reafirmando, em definitivo, o PROLER entre as políticas culturais e educacionais do país. Cidadãos, de posse do domínio da leitura — e da escrita —, podem obter condições mais iguais de luta, para exercer a cidadania.

COMO SE FORMA UM PROFESSOR LEITOR?

Com base na LDBEN, desde a Lei nº. 9.424/96 que instituiu o FUNDEF, passando pela legislação do atual FUNDEB, a definição de 60% dos recursos do Fundo para a valorização do magistério, no primeiro, e para os profissionais da educação, em geral, no segundo, a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino e a formação continuada estão postas. Indiscutivelmente, essa formação deveria incluir modos de pensar o trabalho pedagógico com a leitura. Apesar de variadas ações desenvolvidas com linhas de financiamento definidas pelo FNDE, não se assegurou uma política de ação formadora que expressasse quantitativamente e em montante de recursos os investimentos feitos para tal. Estanques, sem vínculos a programas que visavam à melhoria da qualidade do ensino, essas ações se atomizaram no universo de redes públicas, alimentando, muito frequentemente, assessorias

privadas com pouco compromisso com o desempenho das redes e dos profissionais.

Nos últimos anos a Rede Nacional de Formação Continuada constituiu-se a partir de convênios com universidades públicas, tendo o MEC a função de coordenar as ações e oferecer apoio técnico-financeiro. Como parte da parceria do MEC com as universidades que integram essa Rede foi criado o *Pró-Letramento — Mobilização pela Qualidade da Educação*, um programa específico de formação continuada de professores de escolas públicas nas áreas de leitura e escrita, e de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Sob a modalidade de educação a distância, 60% do curso é desenvolvido com material impresso e vídeos, contando com atividades presenciais em 40% do total proposto, sob o acompanhamento de professores orientadores (tutores).

A formação continuada, entendida como exigência inerente à atividade profissional de docentes no mundo atual, não pode, pois, constituir ação compensatória da formação inicial: de caráter reflexivo, a formação continuada considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados à sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. Nessa perspectiva, outro exemplo pode ser citado: o *Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita* (Praler).

Todos esses passos nem sempre estão cadenciados, provêm de iniciativas governamentais que, em certo sentido, têm pouco diálogo umas com as outras. Mas todas elas obrigam a repensar os horizontes da leitura literária e estabelecer novas práticas pedagógicas, sem o que os caminhos escolhidos para redizer a escola brasileira serão inócuos, no sentido de repensar seu papel na formação de cidadãos leitores de seu mundo e produtores de sua palavra sobre esse mundo.

INCONCLUSÕES: HÁ *CAMINHOS SUAVES*?

Pode-se afirmar que o tema *leitura* de há muito está presente no cenário político do Brasil, assumindo desenhos e configurações que não podem ser ocultados pelas intenções e créditos a ele atribuídos, mas questionável pelas concepções que deram fundamento a programas e ações públicas tanto no campo da educação, quanto da cultura, quanto no desempenho dos *leitores*.

Muitos caminhos constituíram o trilhar de governos em direção a programas de leitura e seus sentidos e significados para a educação brasileira, e ainda hoje a questão central sobre a qual debruçam-se gestores e pesquisadores se foca no problema “os estudantes não sabem ler e escrever, não são leitores”; “como formar leitores?”

Não são, como se podem conferir, *caminhos suaves*, estes que condicionam as políticas públicas no país. O rol de questionamentos se amplia na tentativa de compreender por que os desempenhos em leitura e escrita são tão abaixo do esperado, e aquém das necessidades do tempo presente, do mundo em permanente mudança, dos variados suportes tecnológicos que, dominados, instituem novos códigos e linguagens. Algumas: que vivências os tempos difíceis estarão ensinando e fazendo aprender pelo Brasil afora, (a)os parceiros de promoção da leitura? Que saídas a rede que tecemos e urdimos, ponto a ponto, fios e nós, encontrará para sustentar a violência do capital internacional sobre nossa sociedade e sobre os bens naturais? Que valores serão destacados nas práticas cotidianas que alimentem as ilusões, a solidariedade, o pensar-fazer coletivo, a utopia de um vir-a-ser mais, diante das perspectivas de homens descartáveis, em sociedade sem emprego e até sem trabalho? Onde se situará a leitura e que importância assumirá na ultrapassagem (imprescindível) desse modelo impossível?

Mais do que nunca, a leitura precisa dizer *presente*. *Presente* porque por ela se faz voz que amplia sentidos e concepção de mundo. *Presente* porque põe em cena o pensar diverso, divergente. *Presente* porque traz vivo o ato que emancipa, o verbo que transforma: ler.

Ler com fome de justiça, e tirar suas vendas; ler com fome de saber e afastar de vez o espectro do analfabetismo; ler com fome de cidadania e avançar, não recuar jamais em relação a direitos conquistados; ler com fome de ética, que por aqui anda escassa e rarefeita; ler com fome de beleza, porque a vida anda cinza, desbotada para muitos, desprovida de calor humano, tingida por pinceladas esparsas de uma verde-esperança; ler com fome de democracia, porque rondam atentos os inconformados com a liberdade e a participação; ler com fome de solidariedade, esgarçada por valores passageiros, reverentes à competição e ao mercado; ler com fome de paz, para acalmar a cultura da guerra e da truculência e dominação entre os povos; ler para transformar... a si, aos outros, às coisas, o hoje, o agora, o sempre. Ler e ponto... e poder pronunciar, anunciar e escrever com todos um mundo novo, livre, justo, feliz.

A quase silenciosa mobilização em torno da leitura parece expressar o desejo nacional, a ser urgentemente atendido, de formar uma sociedade brasileira leitora e escritora, transformando a possibilidade da leitura e da escrita para muitos, na realidade da leitura e da escrita para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia de Azevedo. *Os livros e suas dificuldades*. Campinas: ALB, 1999. Disponível em www.alb.com.br. Acesso em 14 fev. 2006.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. p. 57-72. In: LINHARES, Célia, TRINDADE, Maria Nazaret (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/documentos/Noticia1/Retratos_2008.pdf . Acesso em 28 fev.2010.

CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. p. 12 – p. 17. *In*: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.

MELO NETO, João Cabral. *Educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

MEC/SEB. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andréa (elaboração). Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA

Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Gramado

O acesso à escolaridade e à leitura está na pauta de todas as agendas governamentais. Estado, universidades, setor privado e organizações da sociedade civil discutem a relação entre leitura e inserção social, vinculando a importância da leitura à escola e relevando o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas que se ocupam em tornar melhor as condições de letramento da população. No Brasil, nos últimos 30 anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Em decorrência dessas medidas, houve uma ampliação da produção e da circulação de livros, principalmente por meio de compras governamentais de didáticos e literatura infanto-juvenil, tornando o Brasil o oitavo mercado editorial do mundo.

Mas, nem sempre o mundo precisou de leitura da escrita. Essa necessidade foi construída historicamente pelas civilizações humanas. Ao longo dos séculos e de acordo com os estágios e as transformações pelos quais passaram as instituições e as técnicas de reprodução, a leitura experimentou diversas concepções, práticas, funções, modos e tipos de suporte. A leitura concebida e praticada como instrumento de transformação pessoal e social é um acontecimento recente.

A democratização da leitura na Europa iniciou-se após a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, e o aperfeiçoamento da imprensa mecânica, no século XVIII, o que possibilitou tanto a produção (e o barateamento) de um número maior de publicação periódica e livros, como a escolarização e alfabetização em massa. Ferramenta das mais importantes na difusão e assimilação do projeto político e ideológico da burguesia, a leitura transformou-se em um “direito inalienável de todo cidadão”. Nesse contexto, convém ressaltar

a importância da escola e das universidades na formação e ampliação do público leitor e do mercado editorial (ZILBERMAN, 1991, p.15-55).

A narrativa das práticas brasileiras de leitura feita por Lajolo e Zilberman (1998), mostra o processo de nascimento, desenvolvimento e amadurecimento do leitor, a passagem das práticas de leitura tutelada para as práticas de leitura emancipada. Observa, ainda, a dimensão política desse processo que, simultaneamente, narra a história da modernização em nosso país.

Na sociedade brasileira atual, a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania. Entre outros exemplos básicos do cotidiano urbano, os letreiros de ônibus, as placas de ruas, os cartazes de supermercados e os caixas eletrônicos requerem práticas de leitura. Para competir no mundo do trabalho, é preciso ter um aprendizado permanente, e essa exigência de atualização profissional relaciona-se diretamente com a leitura. Para conhecer e compreender as contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social, é preciso recorrer aos escritos que circulam em múltiplos suportes impressos, digitais, eletrônicos e outros. Também o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura, pois o desenvolvimento da competência de atribuir sentido ao texto escrito possibilita o posicionamento crítico do sujeito diante do mundo circundante. Enfim, a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol dessa civilização hodierna.

Freire (1990), em texto publicado em 1982, a partir da reflexão de sua própria prática educativa, discute a importância do ato de ler por meio da compreensão crítica da alfabetização, da leitura e da biblioteca popular. Em sua proposta de alfabetização, o educador não dissocia *leitura* do mundo e leitura da palavra, concebendo o ato de ler como um ato essencialmente político. Esse entendimento da leitura traduz-se, então, em um processo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1990, p.11), estabelecendo

relações contínuas e dinâmicas entre texto e contexto. A leitura da palavra, além de ser precedida pela leitura do mundo, é também uma maneira de transformá-lo por meio de uma prática consciente. O autor questiona uma visão ingênua de leitura calcada na *palavra mágica*, ou seja, na salvação individual. Segundo Freire, a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão política de sua situação no mundo e deve ser utilizada como instrumento de mudança social. Em vista disso, pode-se concluir que, para alterar as condições de vida da população, não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessária a transformação nas relações de poder.

Também para Britto (2001, p.83) a prática de leitura envolve uma ampla discussão e não pode ser vista ingenuamente como “um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância”. A leitura é uma prática social, uma ação cultural construída historicamente, e, conseqüentemente, “um ato de posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2001, p.84). A consciência do caráter político do ato de ler é importante para que o sujeito tenha uma atitude emancipada frente ao texto, entendendo-o como produto e não como verdade. A visão mitificada e neutra da leitura, que considera o ato de ler em si mesmo, camufla o fato de que os discursos contêm representações de mundo. Desse modo, Britto (2001) contrapõe-se à promoção de uma prática de leitura de entretenimento, que ele denomina de “pedagogia do gostoso” em detrimento de uma leitura crítica:

É representativa desse movimento de valorização da leitura do prazer a campanha de incentivo à leitura promovida pelo Ministério da Educação em 1997, com o lema ‘quem lê, viaja’: as peças publicitárias de 30 segundos apresentavam situações de pessoas lendo livros nos lugares mais variados (ônibus, praia, academia de modelação física) e de tal modo envolvidas com a história que incorporavam fisicamente a personagem. A leitura, comparada a um narcótico (‘quem lê, viaja’), nada tem a ver com a instrução de conhecimento ou com

a experiência solidária e coletiva de crítica intelectual.
(BRITTO, 2001, p.86-87).

Nesse viés, a pesquisa de doutoramento de Edmir Perrotti, publicada em 1990, ao investigar as políticas de promoção da leitura infantil e juvenil no âmbito de um discurso institucional hegemônico, parece ser uma das primeiras a aprofundar esse assunto, elegendo como material de estudo os setenta números do *Boletim Informativo* (BI) da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), publicados no período de 1968 a 1985. Em sua análise, Perrotti (1990) mostra as fragilidades e limitações desse ativismo “promocionista” da leitura, de uma concepção “salvacionista” da leitura que leva à promoção “necessária” sem levar em consideração questões fundamentais que afetam as relações da infância com os livros. O pesquisador, embora reconheça a importância que as escolas e bibliotecas assumem na formação do leitor, aponta a insuficiência dessa visão operacional e discute a problemática que julga primordial: o lugar reservado à infância na sociedade em nossa época.

Com uma perspectiva que procura reconhecer e valorizar as práticas de leitura realizadas no Brasil, Abreu (2001) mostra que, desde o relato dos viajantes europeus até os dias atuais, a história da leitura no Brasil é marcada pelo tom do lamento e pela sensação do fracasso. Para explicar os constantes insucessos das práticas pedagógicas de leitura, a autora levanta como hipótese a ausência de explicitação do tipo de leitura objetivado e do tipo de texto esperado. Essas indefinições também se fazem presentes nas campanhas governamentais de incentivo à leitura, como a do já mencionado slogan *quem lê, viaja*:

(...). Novamente, trata-se de uma leitura sem objeto, em que o ato de ler é tomado como bom em si, idéia reforçada pelo texto que assegura: ‘ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia mais’. Para viver e ter prazer é preciso ler o quê? Não importa, basta que se ‘leia, leia, leia mais’. Um texto dessa natureza só faz sentido se se imaginar que estamos

diante de uma tabula rasa, de um país sem leitores, em que cumpre estimular o contato com o livro – seja ele qual for. No entanto, as ilustrações que acompanham a campanha, mostrando leitores caracterizados como personagens de romances, sugerem que a leitura que se quer estimular é a de identificação e evasão, aquela que faz com que o leitor se sinta Peri em uma academia de ginástica. Ou seja, no Brasil, até mesmo as formas que demandam menor envolvimento intelectual estariam ausentes, cabendo ao governo os esforços no sentido de promovê-las. Campanhas desta natureza, que visam a estimular a leitura de entretenimento, não deveriam ser de responsabilidade do Estado, e sim das editoras comerciais que são, afinal, quem tem a ganhar com o consumo desses livros. (ABREU, 2001, p.150-152).

Ainda que ocorram divergências entre os estudiosos da leitura sobre a maneira como vêm sendo encaminhados projetos, campanhas e programas de incentivo à leitura no Brasil, ninguém discorda da importância da leitura no mundo contemporâneo. Saber ler e escrever tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país. Mas, como bem lembra Abreu (2001, p.157), é preciso ter condições materiais para ser leitor. Nesse sentido, para termos uma sociedade democrática e justa, devemos lutar para que toda população seja alfabetizada, tenha acesso às escolas e bibliotecas públicas de qualidade.

A política social na área educacional, bem como em outras áreas sociais, está presente nos artigos 6º a 11º da Constituição Brasileira de 1988. (BRASIL, 2002, p.12-16). De acordo com o artigo 205, a educação deve ser um direito de todos e obrigação do Estado (p.128). Apesar de os direitos educacionais estarem assegurados constitucionalmente e do progressivo aumento do índice de escolarização dos brasileiros, pode-se questionar: as habilidades de ler e escrever – atualmente imprescindíveis para o exercício da cidadania – estão realmente se

efetivando na sociedade brasileira?

De norte a sul e de leste a oeste do Brasil constata-se a precariedade do domínio de escrita e de leitura em grande parcela da população de baixa renda por meio de pesquisas (IBGE, INEP/MEC, CBL, INAF) e avaliação escolar governamental (SAEB, ENEM, PISA), bem como de diversos trabalhos científicos divulgados em congressos e publicações. Em vista da importância desse debate, um levantamento exaustivo e atualizado acerca de pesquisas sobre a leitura no Brasil – dissertações e teses realizadas nas duas últimas décadas do século XX nas universidades brasileiras – mostra que o interesse acadêmico sobre essa temática aumentou significativamente (FERREIRA, 2002).

Segundo o *Mapa do Analfabetismo* (INEP, 2003), a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil caiu de 65,3%, em 1900, para 13,6%, em 2000, realizando um grande avanço neste campo ao longo do século passado. Contudo, apesar deste avanço, o Brasil ainda possuía, em 2000, cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos (pessoas que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais, com menos de 4 séries de estudos concluídas). A partir desses dados, o INEP concluiu que foi possível reverter o crescimento constante no número de analfabetos na década de 1980, porém “havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20”.(INEP, 2001, p.6).

Com uma nova abordagem sobre o *alfabetismo*, os dados da pesquisa denominada *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* – INAF, realizada bianualmente pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e pela ONG Ação Educativa com o objetivo de verificar as habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira entre 15 e 64 anos, também utilizou a classificação tradicional do termo *analfabetismo*, mas definiu três níveis de alfabetismo de acordo com as habilidades demonstradas pelos entrevistados no teste aplicado. O resultado do INAF 2001 classificou 9% dos entrevistados

na condição de analfabetos absolutos; 31% foram classificados no nível 1 (rudimentar), pois conseguiram localizar informações em textos muito curtos; 34% no nível 2 (básico), porque localizaram informações em textos curtos e, apenas, 26% no nível 3 (pleno), demonstrando capacidade de ler textos mais longos. Ao estabelecer correlações entre *letramento* e condição social, é possível perceber que, em boa parte dos casos, quanto menor o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, tanto menor é o desempenho dos candidatos. Portanto, segundo Ribeiro, pode-se concluir que “habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social” (RIBEIRO, 2003, p.20).

Os resultados do INAF dos anos subseqüentes mostram a seguinte classificação: INAF 2003 – 8% analfabetismo absoluto, 30% nível 1, 37% nível 2 e 25% nível 3;

INAF 2005 – 7% analfabetismo absoluto, 31% nível 1, 38% nível 2 e 26% nível 3;

INAF 2007 – 7% analfabetismo absoluto, 25% nível 1, 40% nível 2 e 28% nível 3;

INAF 2009 – 7% analfabetismo absoluto, 21% nível 1, 47% nível 2 e 25% nível 3;

Como se vê, entre os anos 2001 e 2009 os resultados revelam uma redução de 2% nos chamados “analfabetos absolutos” (de 9% para 7%), uma queda expressiva de 10% no nível rudimentar (de 31% para 21%), mas acompanhada de um crescimento significativo de 13% no nível básico (de 34% para 47%) e de uma ausência de crescimento no nível pleno de alfabetismo, cujo percentual se mantém dentro da margem de erro da pesquisa.

No que tange a questão da escolaridade, a expansão da matrícula no Brasil, em seus diferentes níveis, pode ser comprovada nos dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação, que indicam a incorporação, no período 1995-1999, de cerca de 3,4 milhões de alunos no Ensino Fundamental, e de mais de 2 milhões de alunos no Ensino Médio. Tais números representam um crescimento

de 10,38% no Ensino Fundamental e de 44,55% no Ensino Médio. Esse crescimento também pode ser notado, com diferentes intensidades, em quase todas as Unidades da Federação. A Região Norte, por exemplo, aumentou aproximadamente 528 mil matrículas, entre os anos de 1995 e 1999, no Ensino Fundamental. Assim, os dados sugerem a inclusão de grande parcela populacional na escola como consequência de políticas públicas direcionadas para cumprir metas de universalidade do atendimento e de equidade da oferta de oportunidades educacionais.

Se, por um lado, os sistemas educacionais do Brasil incluíram os estudantes que estavam fora das escolas; por outro, essa inclusão foi feita de modo inadequado e ineficiente, porque os baixos desempenhos dos alunos, revelados tanto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), mostram a queda de qualidade e o aprofundamento das desigualdades.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) a partir de 1995, aplica, a cada biênio, uma prova em diferentes disciplinas em uma amostra de estudantes de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio. Trata-se de avaliar o desempenho dos alunos, bem como coletar dados que possibilitem a identificação de fatores associados a esse desempenho, com o objetivo de fornecer subsídios que levem à formulação de políticas públicas para a melhoria da educação brasileira.

Embora as informações coletadas pelo SAEB objetivem a definição de ações direcionadas para “a correção das distorções e debilidades identificadas”, não se observa o crescimento da qualidade do sistema educacional brasileiro, que seria a finalidade principal da avaliação. Paradoxalmente, a cada aplicação, o sistema avaliativo aperfeiçoa-se e o desempenho dos alunos estabiliza ou piora. No geral, os resultados da avaliação têm mostrado uma queda sistemática (curva descendente) no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões. Com efeito, o relatório do Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Básica (SAEB/2001) informa que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não conseguem compreender os níveis mais elementares de um texto. Por outro lado, esse mesmo resultado aponta um desempenho superior de 20% nas escolas em que a prática da leitura é mais constante entre os alunos.

No conjunto, observa-se que o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior a de 1995, revelando que a educação no Brasil piorou nos últimos dez anos. Nesse contexto, destaca-se que os estudantes do 3º ano do ensino médio tiveram em 2005 o pior desempenho desde 1995. Apenas em 2007 os dados do SAEB apontam para uma melhora no aprendizado de Língua Portuguesa nas três séries avaliadas: na 4ª série os alunos passaram de 172,31 pontos, em 2005, para 175,77, em 2007; na 8ª série do Ensino Fundamental os alunos aumentaram 2,8 pontos, passando de 231,82 para 234,64; no 3o ano do Ensino Médio a melhoria foi de 3,8 pontos, passando de um desempenho de 172,31 para 175,77.

De acordo com os dados dos relatórios do SAEB, as médias de proficiência em Língua Portuguesa, numa escala que vai de zero a 500, de 1995 a 2007, são: para a 4a série do E.F. 188,3 (1995), 186,5 (1997), 170,7 (1999), 165,1 (2001), 169,4 (2003), 172,3 (2005) e 175,77 (2007); para a 8a Série do E.F. 256,1 (1995), 250,0 (1997), 232,9 (1999), 235,2 (2001), 232,0 (2003), 231,9 (2005) e 234,64 (2007); para a 3a Série do E.M. 290,0 (1995), 283,9 (1997), 266,6 (1999), 262,3 (2001), 266,7 (2003), 257,6 (2005), 261,39 (2007). Como se pode constatar, os índices foram piorando a cada dois anos (exceto em 2003), até chegar a 2007.

Com base nos resultados do SAEB, pode-se concluir que a escola brasileira não está conseguindo desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender a leitura dos textos que circulam na sociedade. Assim, o fato de a maioria dos alunos não aprender a usar a linguagem escrita para a sua vida ou não estar no patamar desejado para continuar seu estudo parece indicar que há algo de errado com as políticas públicas de leitura desenvolvidas

no Brasil ou um descompasso entre o ensino escolar e as avaliações governamentais.

Os dados revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, confirmam pesquisa feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Brasil foi o último colocado nos resultados do Relatório PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, que avaliou o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 31 países industrializados. O “letramento em leitura” no PISA não é a decodificação e a compreensão literal de textos escritos, mas a capacidade de o jovem compreender e usar os textos para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade. O péssimo desempenho dos estudantes brasileiros, próximos do final da escolaridade obrigatória, parece revelar que eles não estão preparados para enfrentar os desafios de conhecimentos das complexas sociedades atuais. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos, com focos distintos em três áreas em cada edição: Leitura, Matemática e Ciências. Em 2000, a ênfase foi na área de Leitura; em 2003, na área de Matemática; em 2006, na área de Ciências. A média geral dos estudantes brasileiros em Leitura no PISA foi de 393 em 2000, 403 em 2003, e 393 em 2006. Registre-se que a escala vai de zero a 500.

É importante observar que, embora nas sociedades atuais a leitura torne-se imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam muitos desafios para as políticas públicas do governo envolvidas na solução do problema.

A preocupação com a leitura no Brasil ganha relevo a partir da década de setenta, momento em que é detectada uma crise da competência da leitura nos três graus de ensino e, contraditoriamente, marcado pela expansão do mercado editorial brasileiro. Para superar tal crise, agravada ainda mais pelos precários índices de alfabetização que impediam o desenvolvimento do país, o governo

procurou erradicar o analfabetismo por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, mas estudos mostram que o programa acabou fracassando.

Em 1972, a UNESCO declara que o livro é um instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, concebendo a leitura como um direito do homem, a ser garantido pelo Estado. Um pouco antes e mais intensamente depois dessa declaração aparecem instituições e iniciativas importantes para difundir a leitura no Brasil que vão possibilitar o fortalecimento e a expansão do livro, principalmente, da literatura infanto-juvenil em nosso país. Em 1968, por exemplo, foi criada, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, uma instituição privada, não-governamental, sem fins lucrativos, seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY – órgão consultivo da UNESCO. A instituição começou a desenvolver, a partir de 1974, a avaliação crítica da literatura infantil e juvenil: a “Seleção Anual da FNLIJ”, criando prêmios para os melhores livros publicados no Brasil, com o objetivo de promover e divulgar tais obras. A FNLIJ também foi pioneira na implantação de projetos de promoção da leitura como o *Ciranda de Livros* (1982/1985) que distribuiu cerca de trinta mil coleções com sessenta títulos de literatura infantil as escolas pobres. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 1999).

Outra importante instituição, a *Associação de Leitura do Brasil* – ALB surgiu em 1981 com o propósito de melhorar as condições de leitura e democratizar a leitura no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a ALB realizou dezessete Congressos Nacionais de Leitura – COLE’s, além de editar regularmente a revista *Leitura: Teoria e Prática*. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva, fundador da ALB, a crise da leitura e de leitores tem seu ápice registrado em meados dos anos de 1970 – e ainda permanece –, momento em que, além de ser divulgada, foi comprovada com dados estatísticos:

[...] Considerando o número de analfabetos funcionais existentes no Brasil e de leitores que, devido à perda do

seu poder aquisitivo, fraquejam na aquisição de livros nestas últimas duas décadas, podemos dizer que a fisionomia do público leitor brasileiro, seja quantitativa ou qualitativamente, pouco vem se modificando, quando não piora. A produção, circulação e o consumo de livros, por sua vez, parecem atender muito mais ao gosto de públicos já consolidados, geralmente ligados às camadas dirigentes. Raramente voltam-se a projetos que procuram ampliar o número de leitores. Esse objetivo, vale lembrar, é sempre social e político, a menos que se queira vender mais livros a um público já constituído, habituado a comprá-los. Se tal procedimento ocorrer, significará, no meu ponto de vista, um suicídio mercadológico, pois a oferta não pode sufocar ou saturar a demanda, já que a leitura de um livro exige energia e tempo humanos. (SILVA, 1991, p. 17).

Na década de 1970, o poder público federal coloca em andamento um dos primeiros projetos de incentivo à leitura ao financiar publicações de obras literárias por meio do Instituto Nacional do Livro. Esse projeto consistia, de acordo com Zilberman, em “uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal” (ZILBERMAN, 1995, p. 125).

Essa década é também considerada o período de renovação da literatura infanto-juvenil, de efervescência de discussões sobre a LIJ, de prêmios, de seminários e congressos; de aquecimento do mercado e de procura por novos autores. Entretanto, não se pode esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada pela Lei 5.692/1971, foi fator fundamental para ampliação da produção literária, porque ela obrigou oficialmente o ensino da língua nacional por meio de textos literários – e estimulou o uso e o consumo da literatura brasileira contemporânea –, determinando que era mais importante

o aluno conhecer um livro inteiro de alguns autores, ao invés de ler trechos de muitos autores nas antologias adotadas. Nas palavras de Laura Sandroni, comentando esse momento, vemos novamente reafirmadas as hipóteses desta pesquisa:

A partir dos anos 70 notam-se algumas modificações nesse quadro, que se vai alterando no sentido de uma grande diversificação da produção com o aparecimento de novos autores para atender ao crescimento do público leitor provocado pela lei da reforma do ensino que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de 1ª grau. Mais uma vez a literatura infantil se vê ligada ao sistema de ensino. [...]. (SANDRONI, 1998, p. 17-18).

Nos anos de 1980, a literatura infanto-juvenil acaba sendo privilegiada pelas políticas públicas, em decorrência da prioridade do trabalho de formação do leitor. Nesse período, embalada pelo discurso de redemocratização do país, a escolaridade atinge um número cada vez maior de pessoas de baixa renda, que não possuíam recursos para a compra de livros. A produção literária é, então, favorecida por uma política educacional que investe na compra de livros e incentiva o desenvolvimento do setor editorial: são criados programas oficiais de fomento ao livro, como o *Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL*, para distribuição de livros de literatura infantil às escolas. O governo tornou-se o principal comprador nessa área, dando prosseguimento, entretanto, a uma política de leitura que prioriza o livro didático. Maria da Glória Bordini, discutindo a literatura infantil nos anos 80, registra que:

Esses programas tornaram o governo o principal cliente da indústria editorial, em especial nos anos 80, em que a rede escolar foi fartamente abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, mas de literatura infanto-juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área. Novos autores surgiram, gêneros

proliferaram, e alguns até se aperfeiçoam, como poesia infantil, que desde 1980 se reformula, cresce em número de autores e títulos e se afasta em definitivo do modelo bilacquiiano do poema cívico-exortativo. (BORDINI, 1998, p.39)

Ao discutir o mercado de livros no Brasil na década de 80, Hallewell (1985, p.607) aponta que um dos fatores a ser equacionado pelo governo brasileiro é a ênfase na oferta de instrução e o descuido com a falta de motivação para ler. O pesquisador mostra que o mercado escolar brasileiro representa quase metade da produção nacional de livros e até a década de 1970 as tiragens dos livros didáticos publicados eram “as maiores do mundo não-comunista”. Já a produção de livros para criança na década de 1980 representa “pouco mais de um livro para cada criança do país a cada dois anos”, e as causas disso são atribuídas à pobreza e à precariedade de distribuição e de circulação dos livros:

[...] Tanto a pobreza do país como a escassez de livrarias contribuem para isso. Mas, fator muito mais importante é a extrema insuficiência de bibliotecas públicas. Algumas – poucas – localidades dispõem de um serviço decente de bibliotecas infantis há trinta anos ou mais; mas, na maior parte do país o serviço de biblioteca como um provedor de leitura de lazer para as crianças é um conceito quase desconhecido. A enorme maioria das bibliotecas públicas existentes, mal equipadas, pobremente mobiliadas e gravemente carentes de recursos para livros, presta-se quase que somente de local para os alunos mais velhos do curso secundário fazerem suas lições de casa. Ao invés de oferecer às crianças um lugar onde refugiar-se da educação formal, a biblioteca atua como mera extensão da escola. [...] (HALLEWELL, 1985, p.593-594).

Para solucionar o problema, o autor sugere uma revisão

completa dos serviços da biblioteca pública do Brasil, capacitando-a para prover a leitura de lazer, tendo em vista, principalmente, o público jovem. É curioso constatar que, após vinte anos, apesar dos avanços nessa área, ainda há necessidade de aumentar o número de bibliotecas públicas no Brasil para viabilizar o acesso da população aos livros. Vale lembrar também que, a partir de 1993, o Ministério da Cultura desenvolve o programa *Uma Biblioteca em Cada Município*, auxiliando na implantação de 1.573 bibliotecas públicas no País.

Mas não é somente a biblioteca pública brasileira que apresenta problemas, outro pesquisador revela uma temática fundamental para compreendermos melhor a questão da precária formação do público leitor no Brasil: a da biblioteca escolar. Silva (1999) mostra o papel social da biblioteca e defende a conversão desse tema em objeto de estudo e de políticas públicas, justificando que tanto as bibliotecas escolares quanto as bibliotecas públicas são instituições sociais destinadas à democratização da cultura. Sua abordagem enfatiza a responsabilidade da biblioteca escolar no contexto das contradições brasileiras, que exclui a maioria da população da vida social, econômica e cultural:

[...] É nela que a maior parte de nossas crianças terão a oportunidade, muitas vezes única em suas vidas, de contato com livros e outros documentos. Essa idéia aplica-se especialmente às escolas públicas onde estudam as crianças das classes populares que, pela natureza seletiva e excludente da escola burguesa, são expulsas da vida escolar muito antes de terem completado a escolaridade mínima obrigatória. Estão aí os dados relativos à evasão e à repetência escolar que, há décadas, atiram-nos contra o rosto provas cabais da incompetência do nosso aparelho escolar para a missão de escolarizar os filhos da classe trabalhadora.[...] (SILVA, 1999, p.67).

O cotidiano da maior parte das escolas públicas brasileiras

revela a carência ou mesmo a ausência da (ou do uso da) biblioteca escolar. Segundo Serra, falta uma política para bibliotecas no Brasil, que deveria estar vinculada a uma política de leitura. Essa lacuna pode ser constatada tanto no Plano Nacional da Educação – PNE – que “não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas de Ensino Fundamental”, quanto nos cursos de formação de professores por “não considerar a biblioteca da escola como parte integrante da idéia de educar” (SERRA, 2003, p.78-79). O governo tenta solucionar o problema com seus programas de distribuição de livros, investindo uma quantidade considerável de recursos na compra de acervos para serem enviados às escolas, mas não consegue resolver a questão da leitura, porque, entre outros problemas a serem equacionados nesses programas, não investe na valorização e capacitação do professores.

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa tanto para os alunos como para o professor.

Muitos especialistas sugerem que a capacidade de ler pode ser mais bem desenvolvida por meio do texto literário, que favorece mais a descoberta de sentidos que outros tipos de textos. Magda Soares (2008, p.20) discute as relações entre leitura literária e democracia cultural sob duas perspectivas: a da responsabilidade social e a da formação do indivíduo. A primeira entende o acesso à leitura como “uma *condição* para uma plena democracia cultural”, com o dever de

propiciar a todos as possibilidades de leitura e o direito à literatura; enquanto a segunda concebe a leitura como “instrumento de *promoção* da democracia cultural”,

A responsabilidade é que, reconhecendo que a leitura, particularmente a leitura literária, além de dever ser democratizada, é também democratizante, nós, os educadores comprometidos com a formação de leitores, devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles. (SOARES, 2008, p.32)

Em vista disso, a literatura é importante na escola por se tratar de um direito inalienável, possibilitando ao leitor do texto literário conhecer diferentes mundos e culturas; aguçar os sentidos para a vida; compreender a si mesmo e transformar-se; transformar a realidade num mundo mais humano, solidário e democrático. Para tanto, professor deve ser o principal responsável para mediar a relação entre o leitor aprendiz e o livro. No que diz respeito à leitura de textos literários, o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade.

Como efeito, o professor ocupa um papel primordial na formação do leitor, no entanto, ele precisa ser um bom leitor para realizar uma efetiva experiência de leitura com seus aprendizes. Nesse sentido, as políticas públicas de leitura precisam investir em cursos que formam mediadores de leitura, pois a tarefa de formar leitores requer um profissional com competência leitora e paixão pelos livros.

Como se vê, escolas, bibliotecas, livros e professores, desempenham um papel fundamental na formação de leitores. Mas

será que esses fatores resolvem a problemática da democratização da leitura? De acordo com Zilberman (1999), as condições necessárias para democratização da leitura provêm de uma política de leitura, cuja demanda deve estar na pauta de reivindicações da sociedade civil:

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provêm de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade civil. Isto determina decisões em nível de Estado e se traduz por intermédio de uma ação cultural e pedagógica. São os sintomas mais nítidos dessa política: as diretrizes de ensino e os currículos, o provimento das bibliotecas públicas e escolares, bem como as modalidades de edição e divulgação de obras literárias. (ZILBERMAN, 1999, p. 42).

Diante do quadro exposto, ao mapear pesquisas sobre políticas públicas de leitura, constatou-se que, mesmo os programas governamentais de incentivo à leitura já tendo sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, há ainda muito por investigar. Vale ressaltar que as políticas de leitura até agora desenvolvidas têm se preocupado, sobretudo, com a distribuição de livros e, por isso, não resolvem o problema da formação do leitor no Brasil, apesar de possibilitar o acesso da criança e do jovem carente ao livro. Tal distribuição de livros precisa estar articulada com outras ações, principalmente a qualificação dos professores.

Em linhas gerais, esta pesquisa, ainda em andamento, aponta para algumas medidas a serem adotadas com vistas a democratizar a leitura do brasileiro: priorizar e investir na valorização e na qualificação do docente para o trabalho com a formação de leitores, obter recursos eficientes e em tempo oportuno de executar as metas planejadas

em todas as escolas públicas do país, ampliar a circulação de livros diversificados nas escolas, democratizar o processo de seleção dos títulos, elaborar critérios para o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e avaliação do Programa, procurando envolver a sociedade civil nas ações das políticas públicas de leitura patrocinadas pelas diversas instâncias governamentais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001. p. 139-157.

BORDINI, M. da G. A Literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, E. A. (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.33-45.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva. 29.ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A M. (org.). *A escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-91.

FERREIRA, N. S. de A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1990.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *FNLIJ 30 ANOS: 1968-1998*. Elizabeth A. S. (coord.). São Paulo: Ed. do Brasil, 1999.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor. São Paulo: T. A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Mapa do analfabetismo. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> . Acesso em 10 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório Nacional do PISA Brasil. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em: 07 fev. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15 nov. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Saeb 2001: novas perspectivas. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 nov. 2009.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em 06 mar. 2010.

LAJOLO, M.; ZIBERMAN, R.. *A formação da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998..

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003.

SANDRONI, L. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, E.A. (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil,

1998. p.11-26.

SERRA, E. A. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003. p. 65-85.

SILVA, E. T. da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, W. C. da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et. al. (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.17-32.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de letras: ALB. 1995. p. 123-128.

_____. Sociedade e Democratização da Leitura. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999. p.31-45.

PARTE V

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadora

APRESENTAÇÃO

Os teóricos do campo de currículo afirmam que uma disciplina escolar possui maior ou menor prestígio de acordo com o *status* daquele saber na sociedade. Até os primeiros anos da segunda metade do século XX, pode-se dizer que o ensino de língua estrangeira teve baixo prestígio nos currículos escolares da escola pública, porque a aprendizagem de uma outra língua era vista como “um luxo” que era destinado apenas às elites. Saber outro idioma era reservado aqueles que por motivos de negócios ou de lazer travavam contato com países estrangeiros, assim como era conhecimento destinado aos diplomatas e àqueles profissionais que se dedicavam à tradução da língua estrangeira para a língua nativa. Saber uma outra língua, diferente da língua materna, não era considerada uma necessidade para toda a população.

Não faz muito tempo que as camadas médias começaram a perceber o diferencial que o conhecimento de outra língua representa na inserção do jovem no mercado de trabalho. Nesse contexto, multiplicaram-se as escolas de ensino de língua estrangeira, sobretudo, de ensino da língua inglesa, e os programas de intercâmbios dos jovens que passam um semestre ou um ano, durante o ensino médio, vivendo e freqüentando a escola em outros países. Hoje, tanto o mercado de trabalho, como o mercado de consumo coloca a necessidade de aprendizagem de uma outra língua. A expansão dos cursos de licenciatura em ensino de língua estrangeira, a ampliação da literatura nesse campo, as políticas públicas nessa área revelam a importância crescente atribuída ao ensino de língua estrangeira na educação brasileira, embora muito tenha que ser feito ainda nesse terreno.

Ao longo da minha carreira no magistério, tenho ouvido de docentes de diferentes áreas opiniões variadas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Por um lado, enquanto alguns afirmam que não se aprende língua estrangeira na escola, outros chegam mesmo a dizer que o espaço dedicando a esse ensino poderia ser utilizado por

conhecimentos mais úteis para alunos que nunca terão oportunidade do uso de outro idioma. Por outro lado, há aqueles que defendem a idéia de que pelo menos a escola deveria garantir a capacidade do aluno efetuar a leitura de outro idioma, sem se preocupar com a capacidade da expressão oral. Essas opiniões revelam tanto concepções sobre o ensino de língua estrangeira como também uma visão sobre o processo de escolarização das camadas populares. Indicam também a necessidade de ampliação do debate nessa área para que os professores, mesmo aqueles que atuam em outras áreas, possam ter idéias melhor fundamentadas sobre o ensino de língua estrangeira na educação básica.

Os textos que se seguem expressam, tanto uma visão sobre o ensino de língua estrangeira na escola, como também a apontam caminhos para a formação do professor dessa área, com foco, sobretudo no ensino de inglês.

O primeiro texto de autoria da Prof^a Walkyria Monte Mór, intitulado *A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*, focaliza as principais questões postas hoje pelo ensino crítico de língua estrangeira. Nesse sentido, o artigo aponta para a necessidade de revisão dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias utilizadas, bem como indica a necessidade de modificações dos programas de formação de professores para essa área. Ao longo do texto, a autora mostra a necessidade do ensino de língua estrangeira pautar-se na consciência da heterogeneidade e diversidade cultural. Advoga também a idéia que esse ensino deve estar fundamentado na percepção de valores globais e locais uma vez que o exercício da cidadania engloba esses dois tipos de valores e que o hibridismo cultural legitima novos espaços de participação. A autora defende também a idéia de que a sociedade global e digital, contemporânea, altera a noção de conhecimento e de seu processo de construção, o que leva à necessidade do ensino da língua considerar espaços de aprendizagem criados pelas novas tecnologias, como por exemplo, a Internet. Em síntese, o artigo busca explorar uma visão

de ensino de língua estrangeira que considere tanto as mudanças na sociedade contemporânea, como a necessidade de se trabalhar nessa área, a partir de uma perspectiva educacional crítica. para uma formação cidadã.

O segundo artigo, intitulado *A tecnologia na docência em língua estrangeiras: convergências e tensões*, é de autoria da Profª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Nesse artigo, a autora explica que a introdução de novas tecnologias na educação traz tensões que, com o passar do tempo, são absorvidas e tendem a desaparecer. Da mesma forma que própria introdução do livro na escola não foi um processo tranqüilo, a autora argumenta, com base em Bax, que os computadores serão usados na sala de aula como o livro ou a caneta, sem nenhum problema de medo ou de exagero. Tendo em vista a presença dessas novas tecnologias na escola e o uso que os jovens fazem delas em sua vida cotidiana, é que associações de ensino e de aprendizagem da língua inglesa recomendam a necessidade da formação do professor para o uso dessas tecnologias, o que inclui a o domínio de ferramentas e a adequação das tecnologias às ações pedagógicas. Diante da multiplicação de tecnologias digitais, o artigo mostra como organismos internacionais e órgãos nacionais responsáveis pelas políticas educacionais objetivam possibilitar o acesso de todas as camadas da população a essas novas tecnologias. Nessa perspectiva, são indicados dois programas governamentais que buscaram informatizar as escolas e também promover o uso pedagógico dessas novas tecnologias. Por último, a autora apresenta um projeto denominado *Taba Eletrônica*, desenvolvido por ela e outros colegas da Universidade Federal de Minas Geais, projeto esse que integra ensino pesquisa e extensão. Segundo o artigo, esse projeto no campo da investigação dá visibilidade às pesquisa em linguagem e tecnologia, no campo do ensino promove a elaboração de material didático, dentre outras atividades, e no campo da extensão apresenta inovações tecnológicas a docentes e discentes por meio de oficinas itinerante. É importante destacar que esse artigo fornece informações sobre ferramentas mais utilizadas no ensino da língua inglesa e indica

endereços de cursos gratuitos e tutoriais.

O terceiro artigo é escrito pela Prof^a Telma Gimenez e tem o seguinte título: *A formação de professores de língua estrangeira nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem*. A autora trabalha nesse texto com duas propostas governamentais de aproximação da universidade com a escola de educação básica, para o desenvolvimento de propostas de formação docente. A autora argumenta que com vistas a uma maior integração entre teoria e prática, as abordagens sócio-histórico-culturais enfatizam que a formação do professor deve desenvolver-se dentro de uma prática contextualizada, partindo da idéia de que os futuros profissionais constroem seu conhecimento, desenvolvendo atividades que façam parte do repertório da profissão. O artigo mostra também como tem sido bem sucedidos os estágios curriculares que trabalham de forma integrada com os professores das escolas em que os alunos estão estagiando. Depois de uma análise de como se desenvolve a formação de professores em comunidades de prática, a autora passa a discutir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PUBID). Segundo ela, o edital de 2009 desse programa prevê atividades, para que bolsistas universitários atuem em diferentes atividades desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica. A seguir, a autora passa a analisar o Programa de desenvolvimento Profissional (PDE) desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O programa libera o professor dos seus encargos, para que possa participar de atividades na universidade, a partir das quais ele irá elaborar um recurso ou um plano de ação destinado à melhoria do ensino. Esse professor se constitui em um multiplicador, que irá trabalhar com um grupo de colegas em um processo de formação em rede. Resumindo, o artigo analisa a parceria entre universidade e escolas, com destaque para o ensino de língua estrangeira, no sentido de uma formação de professores, que nas palavras da autora, possa se constituir em “processos educativos com poder transformador”.

Espero que a leitura desses artigos amplie os espaços de diálogo entre os professores de língua estrangeira, no sentido de

construção de novas formas de ensino. Novas formas de ensino que utilizem os recursos trazidos pelas tecnologias digitais, sem perder de vista a necessidade da formação de um professor crítico, consciente de seus compromissos com educação da maioria de população brasileira, que frequenta a escola pública.

Lucíola Licínio Santos

Presidente da Comissão Científica do Subtema Ensino de Línguas Estrangeiras

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS NA SOCIEDADE DIGITAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Walkyria Monte Mór

DLM/USP

INTRODUÇÃO

A língua inglesa como língua estrangeira no currículo escolar tem sido vista como uma “disciplina-problema”, conforme apontado por Uechi (2006). Essa pesquisadora buscou compreender o que constitui o problema da mencionada disciplina na escola pública, concluindo por percepções que corroboram os estudos realizados por vários estudiosos, como nas pesquisas de Barcelos (2007) em que essas percepções são identificadas como crenças. Essas crenças ou percepções revelam que alunos, pais de alunos, professores, enfim, envolvidos no ensino público acreditam que a escola de educação básica não se constitui o lugar no qual se aprende a língua inglesa; ou de que esse idioma só tem aprendizado eficaz fora da escola, na maioria das vezes em cursos de idiomas.

Essas crenças inspiraram vários estudos cujos resultados possibilitam compreender o ensino praticado nas escolas regulares, concluindo por um quadro indicador da necessidade de revisões dos objetivos desse ensino, dos conteúdos ensinados, das metodologias aplicadas, das orientações aos professores, enfim, uma revisita do papel das línguas estrangeiras na composição curricular das escolas. Alguns desses estudos encontram-se em publicações de, por exemplo, Menezes de Souza e Monte Mór (2006); Monte Mór (2009), os quais indicam a falta de clareza dos objetivos e do papel desse ensino na escola e também um conflito no que se refere ao papel e aos objetivos

de outras modalidades desse ensino, tais como no caso dos cursos de idiomas. A falta de clareza, acrescentam os citados autores, resulta da prática de focar conteúdos e adotar procedimentos nem sempre adequados a um ensino escolar regular e às necessidades deste; e também concorre muitas vezes para a desmotivação – de professores, alunos, pais de alunos, diretores – e para o questionamento da relevância do estudo de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Por estas entre outras razões, observou-se a necessidade do redesenho de objetivos identificados com os propósitos da escola, na percepção de que o foco do ensino de língua estrangeira não deve se limitar ao ensino das estruturas da língua estrangeira nem evitar o discurso sobre o papel dominante do uso da língua estrangeira no mundo globalizado. A partir dessa percepção, propõe-se que o ensino concilie educação e formação dos alunos por meio da aprendizagem crítica e relevante da língua estrangeira.

Compreende-se, no entanto, que essas orientações suscitam a revisão nos programas de formação de professores de línguas estrangeiras, com vistas a uma revisão na formação de alunos na educação básica, formação essa na qual a língua estrangeira muito tem a contribuir. Prevê-se, para tal, a integração de algumas questões nos programas de formação de professores e alunos, como: a) a língua estrangeira na sociedade globalizada e digital (a noção de global e local e as interconexões entre estes; a relação entre língua estrangeira e as sociedades digitais; a comunicação em suas multimodalidades); b) língua estrangeira e cidadania crítica (a noção de cidadania crítica; a relação entre língua estrangeira e trabalho); c) homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas estrangeiras e língua estrangeira e diversidade cultural (o valor da heterogeneidade, da pluralidade e da diversidade cultural como fenômenos regidos por convenções sócio-históricas contextualizadas). Essas são as questões abordadas neste texto, na asserção de que [as questões] representam uma possibilidade para a mencionada revisão percebida em pesquisas realizadas.

LÍNGUA ESTRANGEIRA, MERCADO, SOCIEDADE TECNOLOGIZADA E GLOBALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Nas últimas décadas, a ênfase no ensino de língua estrangeira concentra-se no ensino da língua inglesa. Sua necessidade está frequentemente associada aos interesses de mercado e trabalho, segundo os quais o conhecimento de informática e de inglês seriam imprescindíveis para o mundo do trabalho numa sociedade tecnologicada.

Esse pensamento reflete valores globalmente difundidos. Por conta de um estudo sobre a língua, voltado para áreas específicas de uso, principalmente no trabalho, reforçam-se as perspectivas linguística e instrumental no ensino de inglês. Tal perspectiva, no entanto, nem sempre (em grande parte das escolas, por muitos professores, coordenadores, diretores, alunos e pais de alunos) abarcou o objetivo educacional da disciplina, objetivo que, em última instância, justificaria a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar.

A percepção da necessidade de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado (sendo esse acesso visto como forma de participação e de ascensão social) alia-se ao estímulo por saber a língua inglesa, reconhecido como um idioma de amplo trânsito na comunicação e linguagem tecnológica. Segundo o raciocínio “globalizante”, da junção desses dois elementos/conhecimentos (conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa), emerge a crença de que essas se tornam ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada. Essas possibilitariam a integração social, traduzida por sucesso profissional, emprego, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento.

Essa visão é observada com certa frequência no argumento de alguns professores de língua inglesa que salientam a importância do conhecimento dessa língua estrangeira “porque esse é o idioma da globalização”. Interpreta-se que essa defesa tem o propósito de

incentivar os alunos para o estudo em questão. Possivelmente, com esse argumento o professor pretende que o aluno veja a possibilidade de inclusão social, por exemplo, e que valorize as aulas de inglês. No entanto, se por um lado saber inglês pode contribuir para maior participação social no que se refere ao mundo do trabalho, por outro, não garante que os empregos e salários que aqueles que sabem o idioma inglês gostariam de ter. Ou seja, a prática revela que tais conhecimentos, por si só, não garantem o que é entendido como integração social. Seria por conta de raciocínios como o exposto que numa proposta de ensino de língua estrangeira busca-se conciliar esse ensino com a formação educacional a ser realizada pela escola de educação básica.

Nessa formação, a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira deve prever também o desenvolvimento da consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística, da percepção sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”. Nessa proposta, esse aprendizado representa experiência valiosa, do ponto de vista educacional. Isso porque, além da aprendizagem do idioma inglês, permite 1) ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade); essa compreensão contribui para a percepção crítica do seu *locus* social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro (noção de cidadania); 2) expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades); 3) contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade (por exemplo, ampliando o foco para a criação, em acréscimo às habilidades de reprodução, anteriormente acentuadas nas metodologias de ensino).

Os fenômenos da globalização, da linguagem digital e do conhecimento tecnológico têm sido considerados elementos

propulsores das várias mudanças percebidas na sociedade, como afirmam Suarez-Orosco e Qin-Hilliard (2004). Mudanças que culminam em transformações significativas ou radicais em várias áreas sociais e de estudo (economia, antropologia, geopolítica, educação, comunicação), suscitando revisões em questões tais como valores de mercado, bem-estar, perspectivas educacionais e epistemológicas, visões de cidadania, identidade e alteridade, fazendo com que o fenômeno em si se apresente em multifaces, traduzidas, por um lado, como progresso e avanço social, econômico e tecnológico e, por um dos outros lados, como ameaças às seculares tradições que sustentam várias culturas, identidades religiosas, estruturas de autoridade, valores sociais e morais, visões de mundo e sociedade.

Dentre essas mudanças, nas discussões sobre globalização, observa-se a revisão na importância da noção de estado-nação, uma questão amplamente abordada por Appadurai (2000), juntamente com os valores globalizantes os quais se mostram mais abrangentes do que aqueles voltados para a unidade da nação. Ou seja, a globalização volta-se para a integração e adesão de vários estados, demandando uma interação que ultrapassa fronteiras, acentuando o valor do transnacional e do transcultural e, assim, desestabilizando a força da conhecida conjunção entre língua, identidade e território.

Ao ser analisada dentro do fenômeno da globalização, a educação ganha centralidade como o grande desafio a ser resolvido mundialmente. Suarez-Orosco e Qin-Hilliard (ibid) atestam que ainda não há registros suficientes sobre os impactos da aceleração das dinâmicas transnacionais na educação. Porém, indicam os referidos autores, os sistemas educacionais no mundo inteiro, com poucas exceções, continuam repetindo currículos e copiando mecanicamente as metodologias e avaliações um do outro, preservando práticas que seriam congruentes há duas gerações.

Com a expansão e fortalecimento da globalização, no entanto, emergem movimentos de revalorização do 'local', em contraponto ao que é 'global', conforme registros de Appadurai (ibid). Nestes, observa-se a defesa da construção de conhecimentos locais, ou seja, de um

conhecimento que deveria considerar o que é específico a um grupo ou comunidade, a partir das bases das pessoas que têm aquelas determinadas práticas, um conhecimento que não é sistemático, que não se produz de acordo com um padrão externo àquela comunidade ou grupo.

A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação de várias 'culturas' e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento. Na oscilação de forças inerente à convivência do global-local, a localidade / posicionalidade do que é local está em constante mudança, em função de suas relações práticas com o que é global, por resistência ou sobrevivência. O global, por sua vez, absorve recursos e conhecimentos locais para seus propósitos de renovação e, conseqüentemente, manutenção de *status*. Uma relação que tende a mostrar que ambos se beneficiam e exploram um ao outro.

Essa é uma concepção que ganha espaço nas discussões pedagógicas. É constituída por práticas sociais de comunicação, defendida pelos estudos que Lankshear e Knobel (2003), Snyder (2008) e Gee (2004) denominam *novos letramentos*, e Cope e Kalantzis (2000) identificam como *multiletramentos*. Estes valorizam a pluralidade de perspectivas e o contexto dos professores e alunos, nunca chegando a se manifestar como totalidade fixa e estável. Esta concepção do saber demanda novas práticas pedagógicas, desde novas formulações de programas de ensino, novos papéis do aprendiz, do educador e dos materiais didáticos a novas práticas didáticas de sala de aula, conforme acentuam Luke e Freebody (1997) e Giroux (2005; 2006). Logo, as propostas que vislumbrem o ensino de línguas nessa perspectiva educacional devem pensar em práticas condizentes com as necessidades, críticas e conflitos da atual sociedade digital e globalizada, oportunizando reflexões e mudanças na aprendizagem

de línguas estrangeiras, de acordo com propósitos educacionais, culturais e linguísticos.

LÍNGUA ESTRANGEIRA E CIDADANIA CRÍTICA

As mudanças ocorridas na sociedade são percebidas de maneira imbricada, nos trabalhos, nas vidas públicas e pessoais dos cidadãos, conforme indicam vários estudiosos do assunto, como é o caso de Cope e Kalantzis (2000), Gee (2000; 2003), Kress (2004).

No âmbito do trabalho, como Cope e Kalantzis (*ibid*) exemplificam, verifica-se a convivência do trabalho repetitivo e que demanda pouca qualificação com outros tipos de trabalhos que requerem um trabalhador com multi-habilidades, experiências diversificadas e flexibilidade, num ambiente de trabalho que pratica uma hierarquia horizontal, numa maneira alternativa à hierarquia vertical que caracteriza muitas formas e ambientes de trabalho.

Na vivência pública, o difundido conceito do que é cívico parece ter se tornado obsoleto. O termo, que qualifica o que está associado à cidade, disseminou-se dentro da perspectiva nacional monolítica e mono-cultural de que há valores nacionais padronizados que se sobrepõem a diferenças dialetais, por exemplo. A representatividade do que é cívico se torna perceptível na participação popular no evento com o qual ele se identifica ou expressa seu apoio. Causa reflexão, por exemplo, o fato de que a parada cívica da comemoração da Independência do Brasil no dia sete de setembro – por meio da qual o público aprende a valorizar ou realimenta valores dos padrões que lhe são expostos, como disciplina, uniformidade, símbolos nacionais – atraia poucos participantes (MONTE MOR 2009). Outros desfiles e manifestações públicas vieram a se tornar mais populares, possivelmente porque o público se vê mais representado nelas. Nessas, as questões ultrapassam a visão convergente de cultura e valores nacionais e sociais, abrindo-se para a diversidade, a pluralidade, a oportunidade de transitar por espaços públicos, por exemplo.

No que tange às vidas pessoais, também Cope e Kalantzis

atentam para o fato de que os limites entre o público e o privado diluíram-se, considerando-se que houve invasão na privacidade das pessoas pela comunicação de massa, pelo *commodity* da cultura global, pelas redes de internet e de televisão. Na medida em que o que é público adentra os espaços privados, as pessoas se sentem participantes desse outro espaço, já que ele se inclui nos seus cotidianos, interferindo e reconstruindo crenças e percursos de vida.

As descrições de uma sociedade em mudança geram reflexões, levando à percepção de uma sociedade que se transforma com a presença de novas tecnologias, novas formas de comunicação e linguagens e novas interações. Nesta, devido às referidas novas influências, o mundo do trabalho se volta para a diversidade produtiva, requerendo que trabalhadores tenham *empowerment* e sejam críticos, criativos, inovadores, pois certa parte das atividades de trabalho demanda tomada de decisões, capacidade de iniciativa e de fazer escolhas (COPE & KALANTZIS, 2000; GEE 2000). Na vivência pública das cidades, o senso de civismo que dita padrões e normas de valores nacionais expande-se para uma noção plural. Ou seja, a noção de cidadania incorpora valores globais e locais, assim como o hibridismo dos discursos transculturais, legitima novos espaços cívicos, suscitando agência e engajamento.

No que se refere ao âmbito pessoal, percebe-se o quão imaginária é a homogeneidade na sociedade. Um olhar mais detido percebe as multicamadas das identidades e a diversificação dessas nas múltiplas comunidades sociais.

As transformações ocorrem em percurso de mão dupla, fazendo com que o transformador seja o transformado. Mesclam-se as funções entre sujeito-objeto, emissor-receptor, conhecedor-não-conhecedor, tecnologia-sociedade. Nessa dupla mão, torna-se difícil, e por vezes irrelevante, identificar onde começa a transformação. Uma busca inócua, como sugerem muitos autores, para quem compreender por que as pessoas são incluídas ou excluídas de comunidades, atividades ou participações sociais pode proporcionar maior ação transformadora. E seria no desenvolvimento de uma cidadania ativa e

crítica – a que possibilita a compreensão do espaço que a pessoa ocupa na sociedade, as razões para tal, e a reflexão sobre as possibilidades e ações para uma atuação participativa – o enfoque educacional, cultural e linguístico do ensino da língua estrangeira. Mediante as ponderações apresentadas, percebe-se que uma proposta de ensino de línguas estrangeiras na educação básica segundo a perspectiva focalizada não se encontra “pronto para uso”. O desafio sobre o que deve ser reconstruído conduz para uma aproximação entre o que o aluno aprende com a sua vivência, com a sua prática social, desfazendo a impressão de que a língua inglesa está deslocada no currículo e de que a escola pouco pode fazer quanto a uma proposta significativa desse ensino.

GLOBAL-LOCAL, HOMOGENEIDADE-HETEROGENEIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como as questões sobre homogeneidade-heterogeneidade e reconstrução do conhecimento local-global se relacionam? De acordo com as ponderações de Appadurai (ibid), o conhecimento que é reconhecido como global é, de fato, local. Ou seja, desenvolveu-se localmente e foi eleito para ser o conhecimento divulgado globalmente, ou, muitas vezes, para se tornar um conhecimento universal. Pelas reflexões do autor, interpretamos outras construções de conhecimento e formações sociais – aquelas tidas como globais ou universais – a partir de nossa posicionalidade ou localidade. No entanto, a posicionalidade ou a localidade está impregnada de paradigmas disseminados pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação. Compreende-se, pelas ponderações de Appadurai, que a relação global-local é sempre imbricada. Dentro desse raciocínio, entende-se que a prática da sala de aula necessitaria renovar os conteúdos e os conhecimentos a serem trabalhados, assim como os termos da aquisição desses conteúdos e conhecimentos. Essa prática requereria um projeto que envolve: desconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais

que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições.

As mudanças não se caracterizam como sociais, apenas. São também da ordem dos conhecimentos e produção desses, o das mudanças epistemológicas, como descrevem os estudos de Lankshear e Knobel (2003; 2007). Durante muitas décadas, trabalhou-se pedagogicamente com o conhecimento padronizado, aquele que é tido como universal, e recentemente reconhecido como global, pois é percebido na escala de valores que visa à participação na sociedade globalizada.

Essa designação implica uma construção convencional de conhecimento – o que é chamado de epistemologia convencional – e converge, em boa parte, para a educação reprodutiva. Essa epistemologia convencional concentra-se em produzir o conhecimento por meio dos princípios de *redução* – reduz-se o conhecimento do todo em partes – e da *gradação* – o ensino parte do que é considerado mais simples ao mais complexo para ser apreendido pelos alunos, conforme descreve Morin (2000).

No entanto, essa mesma sociedade globalizada é, ao mesmo tempo, uma sociedade digital, característica que ganha relevância nas interações sociais. Para Gee (2004), Snyder (2008), Lankshear e Knobel (2003) e Kress (2000; 2003) As características da sociedade global e digital alteram a noção sobre conhecimento e a forma em que esse se constrói. Com referência a essas novas características, a epistemologia convencional mostra-se insuficiente para a vivência requerida na sociedade que vem gradativamente se transformando, demandando (ou reforçando) a capacidade criativa e crítica, além da reprodutiva até então predominante na ação pedagógica.

É possível observar que o jovem de agora se relaciona com o conhecimento de maneira muito peculiar, como já verificado na interação dele com a linguagem digital nos estudos de Turkle (2004). Também

Lankshear e Knobel (2004) reconhecem que esse jovem *sabe fazer na ausência de modelos e padrões pré-existent*s (p 173). Esse processo é percebido na interação do usuário da internet e nas interações com novas linguagens e tecnologias para as quais o interlocutor precisa, na ausência de conhecimento específico, criar seu próprio conhecimento. Nesse jeito de construir conhecimento, tornam-se visíveis habilidades a serem valorizadas, incentivadas e expandidas pela escola.

Assume-se, portanto, que a sociedade vem transformando as linguagens, as formas de comunicação, de interação, de construir conhecimentos, ao mesmo tempo em que é transformada pelas novas linguagens, pelas diferentes formas de comunicação, de interação, de construir conhecimentos. A busca pela uniformidade do conhecimento e pelo padrão norteador de ensino cede lugar a uma diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares aparentemente mais condizentes com as mudanças descritas.

Ocorre que o conhecimento ou os procedimentos entendidos como padrão são desenvolvidos numa concepção homogênea. Nessa a língua é trabalhada desde a perspectiva monocultural em que se padronizam os saberes que o aluno deve conhecer. Como no caso do ensino de língua inglesa, na crítica de Pennycook (2007) ao mito da língua inglesa como língua internacional, em que muitas vezes se prioriza a cultura americana ou a cultura inglesa, sem salientar o fato de que nessas, como em quaisquer outras, a cultura não é homogênea. Nos Estados Unidos não há uma cultura americana homogênea, como não há uma cultura britânica única na Inglaterra, ou mesmo uma cultura brasileira homogênea no Brasil. São várias as culturas americanas, as inglesas, as brasileiras, embora durante muitos anos tenha havido a busca por se nomear objetos, hábitos, costumes, aparências, comidas que representassem homogeneamente os países e suas culturas.

Privilegiou-se a homogeneidade e não a heterogeneidade da cultura, e também das línguas. Esse domínio da homogeneidade aconteceu no conhecimento escolar (o que se deve saber, ensinar, aprender na escola e o que deve ficar fora dos muros da escola) dos pensamentos escolares e sociais (o que deve ser aceito ou rejeitado

pedagógica e socialmente). No entanto, os estudos atuais apontam que o predomínio da homogeneidade – ou a desconsideração à heterogeneidade que é inerente à sociedade, às culturas, às línguas, à comunicação, às formas de pensar, às maneiras de aprender, de ser – culminou, conforme registra Hall (1992), por gerar exclusões: pessoas que não se ajustam ao padrão ou à homogeneidade do pensamento social, da cultura de onde vivem ou trabalham, do ensino da escola ou cujas formas de linguagem são postas à margem.

O que parece estar em questão quando se depara com formas diferentes de construir o conhecimento, de ensinar e aprender para a vivência atual, é o processo educativo. Neste parece haver um embate entre a reprodução e a criação (e nesta, incluem-se a criatividade e a crítica), sendo ambos reprodução e criação necessários à educação e formação de indivíduos participativos de suas comunidades e sociedades.

De todas essas ponderações emerge a defesa de que uma proposta para ensino de línguas estrangeiras se construa com bases educacionais, voltando-se para a percepção crítica das sociedades em que se vive, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessa sociedade com maior capacidade de decisões e de escolhas. Assim, planejando uma revisão da noção de “educação-padrão”, compreendendo que o padrão representa o conhecimento eleito para nortear, mas que deveria ser visto como *um* dentre as várias alternativas. Essa noção não eliminaria o valor do que é padrão, mas contribuiria para relacioná-lo ou contextualizá-lo. Por essa razão, propõe-se a expansão da perspectiva educacional que permitiria a reconstrução do conhecimento local-global, do conhecimento relacional (mas não do relativismo) e da reflexão crítica sobre questões como heterogeneidade, diversidade, saberes, inclusão/exclusão, metodologias, novos materiais, novas mídias e tecnologias, novas epistemologias e crítica.

LÍNGUA ESTRANGEIRA E DIVERSIDADE CULTURAL

Sabe-se que até recentemente uma das formas de entender a cultura era de maneira relacionada a um país, território, região e pelas pessoas e línguas ou linguajares desses lugares (APPADURAI 2000). Conforme esclarece Hall (1992), essa noção gerou padrões, regras, distinções culturais, enfim, mecanismos que ajudassem a distinguir e classificar as diferentes culturas e, até mesmo, a indicar o que vinha a ser 'mais civilizado ou desenvolvido' e 'menos civilizado ou desenvolvido'. Pouca ou nenhuma atenção era dada ao fato de que essa noção de cultura servia ao intuito de classificar, definir, organizar as sociedades, de forma a dar uma compreensão às pessoas sobre o tema.

A visão que se tem sobre é a de que, no passado, as culturas ficavam encerradas em seus territórios e as faces dos povos que a construíam pareciam mais distintas. Conseqüentemente, as identidades se preservavam mais, na medida em que se misturavam ou se influenciavam menos. Porém, essa noção escondeu a heterogeneidade presente nos países, territórios, regiões, pessoas, línguas, linguajares, costumes, pensamentos, por meio das descrições homogêneas que foram disseminadas nas referidas distinções culturais.

Conforme salientado anteriormente, no aprendizado da homogeneidade, que ressalta a predominância, o padrão, o modelo, o uno, o mono, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores e aprendemos, por exemplo, a ter preferência por certos tipos de filmes, a apreciar e seguir os valores legitimados pelas sociedades nas quais interagimos – sucesso, progresso, comportamentos e relacionamentos, desejos e expectativas aceitáveis. Aprendemos a ver a sociedade sobre a perspectiva do que é *uno*, *uni* e *mono*; a uniformidade (MONTE MOR 2002).

O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, é o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis. A televisão, por exemplo, teria despertado novos

interesses nas pessoas, ao tornar conhecida uma determinada realidade e possibilitado a entrada dos olhares de quaisquer interessados sobre as “novidades”. Como resultado da diversidade que ganha visibilidade, há no panorama cultural, por exemplo, maior acesso a variedade de filmes do ocidente e do oriente, embora boa parte restrita aos grandes centros.

No que tange a pensamentos, comportamentos, crenças e valores, observa-se a abertura para a aceitação de novos padrões – de beleza, de trabalho, de relacionamentos, de aprendizagem –, assim como maior possibilidade de questionamentos sobre modelos de sucesso, sobre expectativas e desejos fabricados. Vários fatores propiciaram o desenvolvimento de processos mentais menos lineares. Compreende-se que as pessoas não veem, nem interpretam o mesmo fato da mesma maneira e torna-se menos difícil conviver com essa possibilidade. Logo, a maneira de participação e integração na cultura passou a ser vista como variada, diversa, divergente, plural.

Dos fatores que desencadearam a visibilidade da diversidade cultural na sociedade, reconhecem-se primordialmente: os meios de comunicação, em especial a televisão, que promoveu o acesso e conhecimento da variedade cultural no mundo, disseminando mundialmente as influências dessas; os *shopping centers* nos centros cosmopolitanos; o fenômeno da globalização; as novas tecnologias e nestas, indubitavelmente, a Internet.

Essa percepção da diversidade não está socialmente consolidada, havendo um grande aprendizado social sobre a convivência com a pluralidade.

Quanto à relação entre diversidade cultural e ensino de línguas, ela se apresenta em uma infinita dimensão. As línguas são plurilingues, de modo que, além da forma padrão abordada no meio escolar e do trabalho, há muitas outras línguas (e formas de comunicação construídas em várias comunidades) e muitos sotaques dentro de uma mesma língua (PENNYCOOK 2007; GRADDOL 2006). Há, também, muitas identidades construídas na pluralidade linguística e cultural, considerando-se as influências culturais nas quais a língua

constantemente se reconstrói no exercício das comunicações, em meio às diferenças que a constituem.

Essa percepção indica que um ensino se torna limitador quando se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural da qual se pode tomar posse. A língua pode e deve viabilizar a expressão dos significados e ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos. E esse pode representar um grande exercício de reflexão, bastante necessário em nossa prática profissional ou em nosso cotidiano. E, nesse sentido, as línguas estrangeiras representam a instância privilegiada para um trabalho nessa perspectiva.

CONCLUSÃO

Este texto apresenta uma reflexão e uma discussão a respeito da prática registrada nas pesquisas acadêmicas referente ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica, ao mesmo tempo em que aborda uma proposta político-pedagógica que concilia o ensino de línguas segundo uma perspectiva educacional, cultural e linguística. Nesta, defende a necessidade de revisão de objetivos, de adequação curricular à prática social em que se inserem alunos e professores, uma visão que, então, conta com concepções que integram a noção global-local, homogeneidade-heterogeneidade, diversidade cultural e cidadania crítica ou engajada.

Compreende-se que essa proposta expande a visão de um ensino de línguas estrangeiras que se baseia em um corpo definido e fixo de saberes e conteúdos para um conceito de conteúdo fluido que se define de acordo com os contextos em que a língua é usada e ensinada. Reitera-se que essa proposta 'não está pronta para uso', conforme salientado anteriormente, mas que seu desenho poderá estar mais próximo dos interesses e necessidades dos jovens e dos objetivos da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7. n. 2. 007. p. 109-38. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York: Routledge, 2004

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In Cope & Kalantzis (eds) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

GIROUX, H. *Border Crossings, cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge, 2005

GIROUX, H. *The Giroux Reader*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2006

GRADDOL, D. *English Next*. UK: British Council, 2006 Acesso online: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>

HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. *Modernity and its Futures*. UK: Polity Press and the Open University, 1992.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *A New Literacies Sampler*. New York, Washington DC and Baltimore: Peter Lang Publishing, 2007

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003

LUKE, A. & FREEBODY, P. *The Social Practices of Reading*,

Constructing Critical Literacies. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. & MONTE MÓR, W. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras in *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006 Acesso *online*: www.mec.gov.br/seb

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views in Gonçalves, G. R. et all (orgs), *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces* nº2. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ABECAN, 2002 Acesso *online*: www.abecan.org.br ou www.unesco.org.br

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language in Makoni e Pennycook , *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters, 2007

SNYDER, I. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

SUÁREZ-OROZCO, M.M. & QIN-HILLIARD, D.B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berbeley and Los Angeles: University of California Press, 2004

TURKLE, S. The Fellowship of the Microship, Global technologies as Evocative Objects. In: Suárez-Orosco e Qin-Hilliard (eds), *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berbeley and Los Angeles: University of California Press, 2004

UECHI, S. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio. São Paulo: USP, 2006. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>

A TECNOLOGIA NA DOCÊNCIA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG/CNPq)

CONVERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS

As tecnologias de comunicação e computação, em forma de dados, vídeo, voz, e imagem, convergiram para o computador e para o telefone celular, permitindo ao usuário o acesso às informações de qualquer lugar e em qualquer horário. Nossas bibliotecas já não adquirem mais periódicos em papel e o portal da CAPES reúne revistas acadêmicas que, dificilmente, seriam encontrados *in totum* em uma mesma biblioteca brasileira. O computador e seus periféricos, incluindo o telefone digital, em conexão com a Internet funcionam, hoje, como máquina de escrever, gráfica, editora, caderno, livro, arquivo, gravador, filmadora, câmera fotográfica, câmera de vídeo, telégrafo, telefone, vídeo-conferência, correio, retroprojetor, cinema, rádio, televisão, jornal, tocador de música, videogame, biblioteca, diário pessoal, agenda e até mesmo escola e sala de aula. Isso não significa que as velhas mídias tenham morrido, mas que evoluíram e se reconfiguraram com as tecnologias digitais e estão, cada vez mais, presentes no computador e, de forma especial, no celular, devido à mobilidade e a portabilidade desse equipamento.

Jenkins (2001, p.93) equipara a convergência das medias atuais ao Renascimento na Europa com os tipos móveis na imprensa. Ela denomina esse fenômeno de renascimento digital, “um período de transição e transformação”. Junto com a convergência das mídias, vemos a emergência de um fluxo democratizado de informações utilizando todas as possibilidades midiáticas. Conforme registra Siqueira (2008), com base em um estudo da empresa de consultoria IDC,

[O] mundo produziu 161 milhões de gigabytes, ou 161 exabytes de informações ao longo de 2006. Esse número representa 3 milhões de vezes o conteúdo de todos os livros já escritos – que formariam 12 pilhas de 149 milhões de quilômetros de altura, que é a distância que separa a Terra do Sol. E para cada habitante do planeta, caberiam 24 gigabytes em 2006. (SIQUEIRA, 2008, p. 181-2)

Siqueira (2008, p. 182) acrescenta que, para 2010, está previsto que “serão produzidos 988 exabytes de informações, ou quase um zetabyte. Isso significará 75 pilhas de livros cobrindo a distância da Terra ao Sol. A fatia para cada habitante na Terra será de 150 gigabytes”.

Essas informações indicam que os leitores estão convergindo para a produção de textos – *e-mails*, textos em *blogs*, *chat*, pequenas mensagens no *twitter*, *SMS*, participação em fóruns – graças à convergência das mídias. Isso nos faz repensar nossos antigos conceitos do que é usar tecnologia na educação, pois nossos alunos são consumidores ativos dessas mídias. Como diz Jenkins (2006, p. 19), “se o trabalho dos consumidores das mídias já foi algum dia silencioso e invisível, hoje os novos consumidores são barulhentos e públicos”.

O conhecimento, atualmente, assume várias formas e o mesmo tema pode ser encontrado no *youtube*, em apresentações de *power point* disponibilizadas no *slideshare*, divulgado no Twitter, postado e discutido em um blog ou em uma lista de discussão. Todos podem falar ao mesmo tempo de forma multimodal.

Ao contrário do “barulho” e da visibilidade das pessoas nas novas mídias, os computadores, silenciosamente, tornaram-se centrais na administração escolar e a convergência fez-se sem tensões. As bibliotecas informatizaram seus sistemas de busca e a pesquisa em muitas bibliotecas assim como a renovação de empréstimo pode ser feita da casa do usuário. Ninguém mais sente saudades dos arquivos em papel. A grande maioria das escolas já tem seus registros escolares

informatizados. A caderneta eletrônica do professor e a matrícula online também já são realidades em muitos contextos. O acesso aos dados por alunos e pais pela Internet também já é algo costumeiro. O mesmo não pode ser dito do trabalho docente, mas antes de entrar nesse tema, gostaria de trazer alguns dados sobre a convergência nas políticas de difusão e implementação das tecnologias pelos órgãos governamentais. Considero que os governos têm sido eficientes em criar políticas de inclusão digital, como veremos na próxima seção.

CONVERGÊNCIA NAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

Há uma convergência internacional nas políticas governamentais de informatização e criação de redes digitais. Os governos no mundo inteiro estão preocupados em possibilitar o acesso às tecnologias digitais a todas as camadas das populações, especialmente, no setor educacional. Dentre muitos outros, podemos citar (1) o projeto *ENLACES* do Chile, um projeto governamental de rede de comunicação e informação para o ensino primário e secundário e capacitação de professores iniciado em 1993; (2) o projeto *World Links*, iniciado em 1997 pelo Banco Mundial para apoiar países em desenvolvimento na política de inclusão digital de alunos e professores. Dentre os 21 países apoiados, destaco os da América do Sul: Brasil, Chile, Colômbia, Paraguai e Peru; (3) e as políticas do MEC no Brasil como o Banco Internacional de Objetos Educacionais, a Universidade Aberta do Brasil, o Portal da CAPES, a biblioteca virtual do Domínio Público e o ProInfo, dentre outras.

O Ministério da Educação do Brasil sempre investiu na informatização das escolas. Há 11 anos atrás, eu registrei (PAIVA, 1999) dados do PRONINFE (Programa Nacional de Informática na Educação), que, no período de 1980-1995,

apoiou a criação de centros e subcentros para desenvolvimento de informática educativa no sistema público de ensino em todos os graus. Foram implantados

44 centros de informática, a maioria interligada na Internet; 400 subcentros por iniciativa de governos estaduais e municipais, sendo 87 no Rio Grande do Sul; e 400 laboratórios de informática educativa em escolas públicas, financiados por governos estaduais e municipais; e mais de 10.000 profissionais para trabalhar em informática educativa no país, incluindo um número razoável de pesquisadores com cursos de mestrado e doutorado. (PAIVA, 1999, p. 45)

No mesmo texto, eu descrevia um “novo” projeto governamental, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

Há 13 anos, a meta era colocar 100 mil computadores em escolas públicas para uso pedagógico. Havia uma parceria com 27 programas estaduais para introduzir a nova tecnologia na escola com 1000 professores multiplicadores que seriam encarregados de capacitar outros 25 000 para trabalharem na sala de aula, onde seria privilegiada a rede de Internet. O objetivo geral do projeto era introduzir a tecnologia de informática na rede pública de ensino sob a seguinte justificativa de que “[A] proposta da informática educativa é uma forma de aproximar a cultura escolar dos avanços que a sociedade já vem desfrutando com a utilização das redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações” (PAIVA, 1999, p. 44). Seriam investidos R\$ 48 milhões, sendo que R\$ 220 milhões seriam destinados ao treinamento e capacitação de professores e técnicos de suporte à informática educativa. Os objetivos do PROINFO eram:

- Melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
- Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação e adequação das novas

tecnologias de informação pelas escolas.

- Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico.

- Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

- As novas tecnologias da informação precisam ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana.

- É preciso diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximar a escola da vida, expandindo-a em direção à comunidade e tornando-a facilitadora das interações entre os atores humanos, biológicos e técnicos. Esse novo meio ecológico é composto pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações. (PAIVA, 2009, p.44-45)

O ProInfo continua ativo e seus objetivos continuam pertinentes. Até hoje, o MEC instala laboratórios de informática nas escolas do sistema público e as prefeituras e governos estaduais ficam responsáveis pela infra-estrutura necessária para a instalação e funcionamento do equipamento. Dados na página do projeto (PROINFO, 2009) informam que, em 2009, o projeto iria beneficiar cerca de dez milhões de alunos da educação básica com a entrega de 26 mil laboratórios de informática: 19 mil para escolas urbanas e 7 mil para as rurais. A meta é atender todas as escolas públicas urbanas até 2010. Um dado relevante é que os equipamentos terão suporte e garantia de 36 meses. Isso é muito importante, pois um grande problema que as instituições enfrentam é a falta de suporte técnico.

A convergência de ações políticas, nas esferas federais, estaduais e municipais, contribui para a informatização das escolas, apesar de o número de computadores ainda ser pequeno. No entanto, isso, aparentemente, não gerou uma convergência na apropriação da tecnologia pelos professores, como veremos na próxima seção.

TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE

O surgimento de uma nova tecnologia é sempre gerador de tensões. A inserção do livro nas escolas, por exemplo, não foi um processo tranquilo. O livro era caro e sua posse era privilégio das elites. Ele sofreu e sofre até hoje restrições e censuras da igreja e de governos. Chartier (1999, p. 23) afirma que “[A] cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição pelas autoridades religiosas e políticas”.

No ensino de línguas, Kelly (1969, p. 261) registra que os que advogavam o método naturalista de ensino de línguas estrangeiras faziam uma “oposição feroz e quase religiosa ao livro na sala de aula”, mas Lambert Sauveur, um dos expoentes desse movimento, tinha uma atitude menos feroz. Ele aconselhava que os livros fossem usados pelos alunos em casa com a finalidade de se preparem para a aula, mas era a favor da proibição do livro na sala de aula, local onde se deviam ocupar apenas os ouvidos.

Mais tarde, os livros não foram, também, bem vindos em muitas das atividades do método direto e, menos ainda, na metodologia áudio-visual. Nessa última abordagem, havia livros como, por exemplo, *De vive voix* (MOGET, 1974), onde o aluno só tinha acesso às imagens. Acreditava-se que a leitura do texto impresso interferiria de forma negativa no desenvolvimento da compreensão oral. A abordagem previa muitas horas de atividade oral antes de o aluno ter contato com o texto escrito.

Quando uma tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem, a escola, geralmente, acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas, sem deixar, no entanto, de exercer, no entanto, um alto grau de censura. Hoje é a vez do computador que sofre censura de alguns administradores. É frequente a proibição de acesso a determinadas páginas, às redes sociais como o *Orkut*, às salas de bate-papo, ao Twitter e aos vídeos do *YouTube*.

A incorporação das novas tecnologias nem sempre é universal como aconteceu com o livro. Um exemplo é a televisão. Passar um filme para os alunos acabou funcionando, em muitos casos, como um substituto de um professor ausente e não como uma potente ferramenta pedagógica. A apropriação da tecnologia televisiva pelo MEC com a criação da TV Escola, por exemplo, apesar dos programas governamentais de distribuição de equipamento e fitas de vídeo, hoje em DVD, não tiveram o impacto esperado.

Resistências diversas acontecem e muitas vezes são decorrentes de questões simples como, por exemplo, a falta de habilidade em ligar e colocar para funcionar um equipamento como o velho vídeo cassete, um *cd-player*, um *dvd-player* ou um projetor multimídia, etc. Outras resistências são de natureza pedagógica ou decorrência de inércia, preguiça, acomodação ou de crenças arraigadas que impedem mudanças.

Apesar da resistência natural, algumas tecnologias conseguem se inserir na escola. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006, p.465) como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido. Bax (2003, p. 24), acredita que os computadores ainda vão se integrar à sala de aula como a caneta e o livro e serão usados sem medo ou exagero. Ele descreve os estágios de normalização da tecnologia da seguinte forma:

1. Adeptos Iniciais. Alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.

2. Ignorância/Ceticismo. A maioria das pessoas continua cética, ou desconhecem a sua existência.

3. Tentam uma vez. As pessoas experimentam mas rejeitam por causa de problemas iniciais. Não conseguem ver seu valor – a tecnologia não parece acrescentar nenhuma ‘vantagem relativa’ (Rogers, 1995).

4. Alguém lhes diz que realmente funciona. Tentam novamente e vêem que, de fato, há uma vantagem relativa no uso.

5. Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas.

6. Normalização. Gradualmente ela é vista como algo normal.

7. Normalização. A tecnologia é integrada às nossas vidas e torna-se invisível —‘normalizada’. (BAX, 2003, p. 24-25)

Os sete estágios de normalização propostos por Bax podem explicar a normalização de determinadas tecnologias como o livro, por exemplo. Quanto ao computador, isso poderá ser verdade se pensarmos em alguns de seus usos, como por exemplo, a produção do texto. Até pouco tempo, ainda ouvia pessoas dizendo que escreviam à mão para depois passar para o computador. Acredito que isso já deve ser um comportamento muito raro, pois acabamos aprendendo a escrever no computador e isso se tornou absolutamente natural, mesmo que nem todo mundo utilize todos os recursos que um processador de texto oferece.

No entanto, há tecnologias que aparecem e somem tão rapidamente que não há tempo suficiente para passar por todos esses estágios e se tornar “invisível”. Cito como exemplo o ICQ, cujo acrônimo foi criado com base na pronúncia de *I seek you*. Quem ainda se lembra do ICQ, aquele programa de comunicação instantânea que caiu em desuso com o aparecimento do MSN? Ninguém fala mais em MOO (Multi-User Domain - Object Oriented) ou MUD (Multi User Domain), realidades virtuais textuais usadas em jogos e que chegaram a ser utilizados como ambiente de aprendizagem, como foi de curso de linguagem C, na UFMG, ministrado na Engenharia Elétrica por Renato Mesquita. Muitos de nós sequer experimentamos essas tecnologias e elas já são coisas do passado. Quem se lembra da *Geocities*, onde nossos alunos hospedavam as páginas pessoais até o ano passado? Foi encerrado em outubro de 2009 e eu acompanhei sua morte com nostalgia, pois foi lá que hospedei minha primeira *homepage* e onde meus alunos criaram suas páginas. Lançado em 1994, o *Geocities* teve uma duração de 15 anos apenas. Agora a moda é o *Blogger*, onde a maioria dos *blogs* estão hospedados. Parece que há uma diminuição de interesse pelas páginas pessoais e muita gente abandonou a

homepage em prol dos *blogs*, devido à interatividade. Quem se lembra do disquete flexível? Ou quem ainda usa disquete? Observem que os *notebooks* não têm mais *drive* para disquete. Quem ainda usa conexão discada? Muitos já acionam a Internet de seu celular ou carregam na mochila um *notebook* e mini *modem* no formato de um *pen drive*.

A multiplicidade de novas tecnologias que surgem a cada dia e as várias opções de ferramentas gratuitas na web impedem que mesmo os professores mais experientes acompanhem todas as inovações. Assim, acho que será inevitável a convivência com as tensões e ciclos concomitantes de adeptos iniciais, resistências, tentativas, medo ou veneração, normalização ou morte de uma tecnologia. Enquanto alguns professores já se apropriaram do *Orkut*, *Second Life*, e *Twitter* para fins educacionais, a maioria ainda não tem blog nem página pessoal e mal usa o *e-mail*. Muitos demandam programas de capacitação e outros preferem se manter à margem das inovações.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Já virou clichê afirmar que estamos na era da informação e que a produção de conhecimento é intensa e rápida. Como consequência, os professores não dominam todo o conhecimento que ensinam. No ensino de línguas, isso sempre foi verdade, pois a língua é dinâmica: seu vocabulário aumenta vertiginosamente e é impossível acompanhar todos os registros, usos e variações de uma língua, mesmo se ela for a sua língua nativa. O mesmo pode ser dito das tecnologias. Elas também são muitas e evoluem. Elas nascem, se modificam e muitas desaparecem. É impossível conhecer e muito menos usar todas as tecnologias. Como lidar com isso na formação de professores?

Chambers e Bax (2006) acreditam que para que a normalização ocorra, o ideal seria não haver espaços diferentes para atividades com e sem computador de forma que se possa passar de uma atividade a outra com facilidade. Os professores precisam exibir confiança no uso e evitar o que eles chamam de “falácia técnica”, ou seja, a crença de que o que determina o sucesso ou o fracasso escolar é a tecnologia.

Eles alertam que o sucesso “depende de uma série de fatores interconectados” (p. 478) e que a tecnologia precisa estar integrada no projeto pedagógico. Chambers e Bax aconselham o uso de materiais que podem ser customizados e adaptados e enfatizam a importância do suporte tecnológico e pedagógico ao professor.

Chapelle (2006, p. vi) adverte que não dá mais para deixar a tecnologia fora dos currículos como se fazia há 20 anos atrás, pois “os professores de segunda língua hoje precisam ser capazes de escolher, usar e, em alguns casos, recusar tecnologia para seus alunos”. No Brasil, já há uma boa demanda por professores capacitados para trabalhar em ambientes informatizados. Muitas universidades criaram núcleos e grupos de pesquisa em educação a distância e em linguagem e tecnologia e já há uma substancial produção sobre ensino e aprendizagem on-line. No entanto, há pouco desenvolvimento de conteúdo on-line e a formação de professores para essas atividades ainda engatinha. A familiarização do professor com a tecnologia, geralmente, se dá por meio de mini-cursos em eventos ou *workshops* oferecidos pelas instituições para que seus funcionários possam usar ferramentas adotadas pela escola, como por exemplo, diário on-line, plataforma Moodle, ou mesmo como manusear os equipamentos de um novo laboratório informatizado. Os docentes aprendem também sozinhos, contam com ajuda de colegas mais íntimos com a tecnologia e participam de listas de discussão onde circulam novidades, dicas e soluções de dúvidas. Em pesquisa realizada por Kessler (2006), 240 mestrandos em TESOL nos Estados Unidos indicaram que eles aprenderam e continuam a aprender a usar a tecnologia utilizando as seguintes fontes:

- Listas de discussão (240)
- Congressos (220)
- Páginas na web (210)
- Colegas (180)
- Periódicos (160)
- Cursos na universidade (145)
- Bibliotecas universitárias (140)

- Bibliotecas públicas (95)

Aprende-se muito, também, com os alunos, pois muitos desses jovens são o que Prensky (2001) denomina de *nativos digitais*, a primeira geração nascida na década de 90 e que cresceu cercada por computadores, Internet, videogames, celulares, etc. Os mais velhos, mas não menos fascinados pela tecnologia, ele denomina de imigrantes digitais. Prensky (2001, p.2) diz que os imigrantes digitais apresentam “sotaque digital”, como por exemplo, imprimir e-mail ou editar no papel o que poderiam fazer no computador. Prensky alerta para o fato de que “Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi feito” (p.1). Segundo Prensky (2001, p.2), eles estão acostumados com a velocidade da informação, prestam atenção em várias coisas ao mesmo tempo, funcionam em rede e preferem os jogos ao trabalho “sério”. Tenho que concordar com Prensky que se “os educadores imigrantes digitais realmente querem atingir os nativos digitais, isto é, todos os seus alunos, terão que mudar”.

A necessidade de formação de professores de línguas para os novos tempos levou a associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*) a criar uma comissão para refletir sobre esse tema. O trabalho resultou em um livro (HEALEY et al., 2009) onde são propostos padrões para alunos, professores, produtores de material, formadores de professores, administradores, organizações profissionais e formuladores de política para o ensino de inglês como outra língua. Segundo os autores,

[O] uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de língua inglesa pode também encorajar o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sobrevivência moderna: comunicação, colaboração, reunião e recuperação de informação. Preparar os alunos para a sociedade da informação deve ser um dos objetivos fundamentais da educação hoje. (p.15)

Os propósitos dos parâmetros para os professores são:

reconhecer a importância de se integrar à tecnologia no ensino; saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e de implementação de currículo; entender a necessidade de aprendizagem continuada em suas carreiras profissionais; e ser desafiado a alcançar um nível maior de proficiência no uso da tecnologia na docência (p. 6).

Para os formadores de professores os propósitos dos parâmetros são: diagnosticar conhecimentos e habilidades dos futuros professores; desenvolver cursos para professores em serviço e pré-serviço; oferecer oportunidade para praticar o uso das tecnologias; integrar a tecnologia de forma apropriada nos cursos de formação de professor; assegurar que os futuros professores tenham conhecimento dos parâmetros e de como implementá-los (p. 6-7).

Os parâmetros sugeridos incluem o domínio de ferramentas; a adequação da tecnologia às ações pedagógicas; o uso da tecnologia para arquivamento de dados e avaliação; e o uso da tecnologia para a melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores educacionais, e da eficiência do processo educacional. Os indicadores de performance vão desde ligar e desligar equipamentos até à utilização de portfólios digitais e compartilhamento de material instrucional digital.

Quanto ao domínio de ferramentas, é impossível dominar todas, mas precisamos pelo menos saber que existem vários tipos de ferramentas. O *Centre for Learning and Performance Technologies* <<http://www.c4lpt.co.uk/recommended/2009toolbox.html>> elegeu as 100 melhores ferramentas para aprendizagem em 2009, divididas em 10 categorias. Essa lista foi montada a partir do compartilhamento de listas individuais de 278 especialistas em aprendizagem. Muitas dessas ferramentas são gratuitas. A seguir apresento as 10 categorias, o número de ferramentas listadas, e um exemplo de uma ferramenta gratuita. As demais podem ser vistas no site <<http://www.c4lpt.co.uk/recommended/2009toolbox.html>>.

Categoria	Número de indicações	Exemplo
Instrucionais	8	Moodle
Atividades ao vivo	6	Second Life
Documentos e apresentação	10	Google Docs
Blogs, página web e wiki	14	Blogger
Imagem, áudio e vídeo	22	YouTube
Comunicação	3	Gmail
Micro-blogging	6	Twitter
Colaboração	8	Wikipedia
Rede social & espaços colaborativos	7	Ning
Pessoais	16	Google Search

O *Centre for Learning and Performance Technologies* organizou um catálogo 2010 de ferramentas e acrescentou mais duas categorias: 1. Navegadores, jogadores e leitores, e 2. Ferramentas para celular. Só nessa última categoria, há 61 itens. É difícil concordar com algumas classificações como, por exemplo, incluir na categoria “instrucional” um software de captura de tela, como o Captivate, ao lado de um ambiente virtual de aprendizagem, como o Moodle. Apesar de minha discordância, acho que essa listagem nos dá uma noção da dimensão da tarefa que temos à nossa frente. Uma outra categorização, bem mais aceitável, é feita pela mesma organização, em uma listagem de 25 ferramentas chave para profissionais da área de aprendizagem. São elas: navegador; *bookmarking*; *bloging*; leitores de RSS; *micro-blogging*; *e-mail*; mensagem instantânea; pessoais; mapas conceituais; apresentações; compartilhamento de apresentações; conjunto para escritório on-line; conferência on-line; produção de material didático; captura de tela; *screenating*; criação de páginas; *wiki*; tratamento de imagens; vídeo; áudio e *podcasting*; vídeo; *dashboard* (painel de indicadores); ambiente virtual de aprendizagem; redes sociais; e plataformas de mídias sociais integradas. A listagem é acompanhada de sugestões em cada categoria e de tutoriais, o que constitui uma excelente fonte de aprendizagem.

Vale a pena mencionar também a página na web to ICT4LT – *Information and Communications Technology (ICT) for Language*

Teachers –, um projeto criado em 1999-2000 pela Comissão Europeia e que é editado por Graham Davies. Na página do projeto (<http://www.ict4lt.org/en/index.htm>), é possível encontrar cursos gratuitos nos níveis básicos, intermediário e avançado. No nível básico, o aprendiz encontra uma introdução às novas tecnologias, incluindo noções sobre hardware e software, processador de texto e de software de apresentação de conteúdo, introdução ao ensino de línguas mediado pelo computador (ELMC) e introdução à Internet. O curso intermediário apresenta metodologia do ELMC; introdução à multimídia em ELMC; concordanceadores e programas de autoria. No nível avançado, o foco é no gerenciamento de centros de língua multimídia; design e implementação de software para ELMC; linguística de corpora, e tecnologias para linguagem humana, como por exemplo, tradução automática e tecnologias de fala. Há ainda um módulo adicional, escrito por Terry Atkinson, que inclui discussão sobre *feedback*, avaliação, plágio, etc.

Nessa página, os interessados encontram, também, uma coleção de recursos com *links* para páginas úteis na internet, associações profissionais, bibliografia em ELMC, *software*, etc.; um excelente glossário; páginas para entretenimento, e muitas outras informações.

Como vimos, as opções são muitas, mas entendo que a maior defesa do uso da tecnologia não deve estar centrada no número e na sofisticação das ferramentas, mas no casamento das práticas sociais com as práticas escolares. Se quisermos atingir os objetivos do PROINFO e possibilitar “a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação e adequação das novas tecnologias de informação pelas escolas”, devemos nos apropriar rapidamente da tecnologia que nossos alunos utilizam em sua vida cotidiana de forma a “diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor”.

Precisamos de iniciativas institucionais para ampliar o conhecimento, acesso e uso das tecnologias. Nesse sentido, gostaria de mencionar uma iniciativa na UFMG, idealizada e coordenada por

minha colega Junia Braga, a *Taba Eletrônica*. A Taba Eletrônica é um projeto de ensino (coordenação de Ricardo Augusto de Souza), pesquisa (coordenado por Vera Menezes) e extensão (coordenação de Júnia Braga) com foco na utilização de recursos tecnológicos para interação, aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos no contexto de aprendizagem de línguas, implementado por uma equipe de professores e pesquisadores da área da Linguística Aplicada.

Em total indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto tem por objetivos, (1) na pesquisa, dar visibilidade aos vários projetos em andamento na linha de pesquisa em Linguagem e Tecnologia; (2) no ensino, promover a elaboração de materiais didáticos, o desenvolvimento da competência tecnológica dos alunos da graduação e a inserção dos alunos da graduação e da pós em projetos de ensino, como o INGREDE que atende quase 2000 alunos por semestre na UFMG; e (3) na extensão, apresentar as inovações tecnológicas a docentes e discentes, dos diversos níveis, como artefatos passíveis de serem adotados em sala de aula, por meio de oficinas de ensino itinerantes. No momento são seis ocas. (1) Na Oca Curumim, são oferecidas ferramentas básicas e *off-line*, como, por exemplo, acesso a e-mail, envio e recebimento de mensagens com anexos, dentre outras ações on-line, e ainda, utilização de editores de texto, editores de apresentação, dentre outras ações off-line. (2) Na Oca das Ferramentas Colaborativas, são trabalhadas algumas tecnologias de interação social, tais como wiki, sites de compartilhamento de vídeo, como o *Youtube*, redes sociais, *podcasts* e alguns serviços do *Google*. (3) Na Oca das ferramentas manuais, o foco são ferramentas tecnológicas que possam ser utilizadas para a elaboração de material didático para cursos virtuais ou presenciais, tais como *LexTutor*, *TextLadder*, *HotPotatoes*, Elo, entre outras. (4) A Oca Ocaruçu é a oca dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), englobando *software* livre (Teleduc, *Moodle*, dentre outros), redes sociais (*Orkut*, *Ning*, dentre outras) ou mesmo combinação de diferentes ferramentas, como blogs e fóruns. (5) A Oca dos jogos é uma oficina de discussão, desenvolvimento e apresentação de jogos

voltados para a aprendizagem de línguas, sejam eles individuais ou coletivos, impressos ou on-line; (6) A Oca da produção de textos multimodais tem por objetivo oferecer uma série de ferramentas gratuitas para produção e publicação de gêneros diversos, orais e escritos, e multimodais e para edição de imagens. Algumas dessas ferramentas são: *Gloster*, *Wordle*, *Wallwisher*, *Voicethread*, *Comix*, *Pageflakes*, *ScreenCast-O-Matic*, *AllofdMe*, *OpenZine*, *Slideshare*, *ClassMaker*, *Voki*, *PhotoFunia*, *PollDaddy*, *CmapTools*, dentre outros.

A taba se apresenta em eventos dentro e fora da UFMG e os formadores são alunos da graduação, da pós-graduação, professores da UFMG e de outras instituições que se disponham a atuar como voluntários não remunerados. A intenção é percorrer universidades e escolas que ofereçam as condições mínimas para o desenvolvimento das atividades.

Como podemos perceber, há muitas iniciativas no sentido de ajudar o professor de línguas a adotar as tecnologias digitais, mas isso não é suficiente. É preciso institucionalizar o componente do ensino mediado por computador, inclusive nas ações de estágio.

CONCLUSÕES

Gostaria de concluir, trazendo as palavras de Rogers et al (2005). Segundo eles,

quando os indivíduos adotam uma inovação, seu micro comportamento contribui para o comportamento na escala macro do sistema. À medida que a taxa de uma inovação acelera e a difusão da inovação decola, um comportamento adaptativo emerge no nível do sistema.

Ficando dentro do enquadre proposto por Rogers – a metáfora dos sistemas complexos – é bom lembrar que o comportamento do sistema adaptativo complexo pode gerar bifurcações. Quando alguém inova se apropriando das novas tecnologias, o sistema é

desestabilizado e dois efeitos são esperados: confluências e tensões. A mudança de parâmetros pode gerar estabilidade como foi o caso das confluências na administração das bibliotecas e das secretarias escolares. Se houve tensões elas não fizeram tanto barulho e desconfiança como ainda acontece nas atividades docentes. Minha expectativa é que ações como as da Taba Eletrônica possam gerar efeito borboleta e desencadear a emergência de ações docentes mediadas por computador em larga escala.

Muitas mudanças e consequentes tensões ainda são esperadas, como, por exemplo, a mudança nos tempos escolares. Não se justifica mais manter o aluno em sala de aula por tanto tempo, quando as tecnologias permitem a ele um percurso mais transversal e menos linear. Os novos currículos e projetos de cursos deverão acompanhar as mudanças tecnológicas e as novas formas de se estar no mundo.

Trabalhar com o ELMC é enfrentar um contínuo processo de transformações muito rápidas e, a todo momento, nos defrontar com encruzilhadas que mudam a estabilidade do sistema e nos oferecem mudanças nas coordenadas de nosso percurso.

Como no poema de Frost, cabe a nós escolher o caminho. Eu aconselho a seguir *the less traveled road* e fazer toda a diferença.

REFERÊNCIAS

BAX, S. CALL—past, present and future. *System*. v. 31., v.1. p. 13–28, 2003.

CHAMBERS, A.; BAX, S. *System*. n. 34, v.4. *Making CALL work: Towards normalization*. p. 465–479, 2006.

CHAPELLE, C.A. Foreword. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2006. p.vii-viii.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

HEALEY, D. et al. *TESOL technology standards frameworks*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2008.

HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006.

JENKINS, H. Convergence? I Diverge. *Technology Review*. p. 93. Jun. 2001. Disponível em < <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/converge.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

JENKINS, H. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2006.

KELLY, L.G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mas.: Newbury, 1969.

MOGET, M.T. *De vive voix: livre de l'élève*. Cours Crédif. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, Didier, 1974.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES, E.A.M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V. *Revisitações*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999. p.41-57.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. vol. 9 n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: 13 jan. 2010.

PROINFO. *Computadores para 26 mil escolas*. 4 mar.2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=ar

ticle&id=12185&Itemid=86>. Acesso em 11 jan. 2010.

ROGERS, E. et al. *Diffusion of Innovations*. 4th ed. New York: Free Press, 1995.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS: INTEGRANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Telma Gimenez

Universidade Estadual de Londrina/CNPq

INTRODUÇÃO

Parcerias entre universidades e escolas têm sido incentivadas como forma de superação de muitos dos problemas que marcam programas de formação inicial desatrelada das práticas profissionais (e.g. FOERST, 2005; ORTENZI et al, 2004). Esses dois tipos de instituição se ocupam da mesma finalidade, qual seja, a educação; no entanto, as universidades ou instituições de ensino superior encarregadas dos cursos de licenciatura são vistas como lugares de acesso a conhecimentos teóricos com pouca vinculação com a realidade de sala de aula. Por outro lado, as escolas são espaços eivados de problemas não contemplados nos cursos de preparação profissional. A superação do fosso percebido entre a teoria e prática tem sido buscada por formadores comprometidos com o ensino de línguas estrangeiras, no contexto de políticas educacionais que não favorecem sua aprendizagem.¹

Para que a formação aconteça de modo a não fortalecer a dicotomia entre teoria e prática tem sido recorrente a proposta de estabelecimento de relações colaborativas entre todos os envolvidos na formação de professores (formadores, professores colaboradores e futuros professores). Nesse sentido, concepções advindas das

¹ Apesar de, ao longo do tempo, as línguas estrangeiras terem integrado o currículo escolar, seu ensino não têm recebido atenção das autoridades federais em nível comparável às demais disciplinas. Exemplo disto é sua ausência em exames nacionais de avaliação da qualidade da educação e em programas de distribuição de material didático, sem contar o grande número de alunos em sala de aula.

teorias sócio-histórico-culturais têm balizado projetos voltados para a construção de comunidades de aprendizagem em uma perspectiva crítica (e.g. MATEUS, 2005). A chamada virada sócio-histórico-cultural toma o processo de formação de professores como emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão.

De acordo com Mateus, Quevedo-Camargo e Gimenez (2009, introdução, p. iv),

Diferente da noção de conhecimento como um sistema de idéias presente nas mentes dos indivíduos, os sentidos de formação crítico-transformadora de professores se produzem aqui orientados pela noção de atividade prático-colaborativa em que as formas de vida social e individual se mesclam no processo de produzir novas realidades.

Os espaços de formação congregando esses diferentes atores em papéis não fixos parecem oferecer oportunidades de aprendizagem que, sozinhas, nem a escola e nem a universidade podem promover. Entretanto, este tipo de interação ainda é incipiente, predominando o modelo em que a formação é restrita às disciplinas pedagógicas e estágio, no qual o professor colaborador cede suas aulas, o formador orienta e supervisiona o trabalho do estagiário e este procura cumprir suas atividades dentro do que lhe é pedido (Gimenez, 2006; 2007; Xavier, 2006). A escola é vista como um lugar para executar planejamentos elaborados, muitas vezes, à margem da participação dos professores colaboradores.

As parcerias institucionais surgem no bojo de tentativas de aproximação entre a escola e os cursos de formação de professores. Nem todos os tipos de parceria, no entanto, caminham na direção de

constituição de comunidades de aprendizagem. Foerst (2005) cita três tipos. A mais conhecida é a chamada **parceria dirigida**, na qual a universidade toma todas as decisões, principalmente relacionadas a como o estágio deve ocorrer: a escola é vista como um espaço para o treinamento dos aspectos práticos dos estagiários. O professor colaborador é consultado apenas para assuntos burocráticos e o conhecimento acadêmico é percebido como superior em relação ao conhecimento docente. A **parceria oficial** é recente na formação inicial de professores e é uma alternativa apresentada pelo governo na busca para resolver os problemas educacionais. Tenta diminuir o distanciamento dos currículos dos cursos da área de educação da universidade em relação à escola de ensino básico, através do deslocamento dos cursos de formação inicial para a escola. Segundo ele, nem a parceria dirigida, nem a oficial dão conta de proporcionar transformações significativas, pois estas mantêm relações verticalizadas entre os participantes. A forma de parceria que mais tem se destacado atualmente é a **colaborativa**, impulsionada pelos debates sobre professores reflexivos. Nesse modelo todos os sujeitos envolvidos estão em formação, e estão dispostos a partilhar poderes e se engajar produtivamente com a diferença emergente de posições sócio-historicamente construídas, a partir das vivências de cada um. A reflexão colaborativa é indissociável da parceria colaborativa.

Iniciativas visando a promoção desse tipo de parceria com as escolas foram desenvolvidas a partir do programa NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas, na Universidade Estadual de Londrina, onde atuo. Este programa, existente há 20 anos, procura integrar pesquisa e extensão com as atividades de ensino na licenciatura. Criado a partir de um centro de recursos para professores de inglês e português, hoje atua via projetos de extensão e mistos, o NAP tem se transformado ao longo do tempo, conforme pode se constatar na coletânea recentemente organizada por Mateus, Quevedo-Camargo e Gimenez (2009). Nela podem ser encontrados relatos de projetos voltados para uma formação integrada de alunos estagiários e professores em serviço.

Um desses projetos é o “Parceria Universidade-Escola: contribuições para o ensino de inglês”, relatado por Furtoso e colaboradores (2009). Naquele trabalho as autoras analisam a mudança de papéis quando o estágio passou a ser realizado de modo mais compartilhado com o professor colaborador da escola:

Evidencia-se, no que diz respeito aos papéis do professor do campo de estágio e do professor supervisor, que o papel de formador pode ser exercido pelos dois professores, cada um contribuindo da melhor forma para a formação do aluno-professor. Quanto ao papel do aluno-professor, observa-se o envolvimento em todo trabalho escolar. Ele participa de eventos como reuniões com professores de outras disciplinas, reunião de pais, deixando o estágio, desta forma, de ser um evento episódico na sua vida de estagiário, pois passa a ser muito mais significativo pela possibilidade de fazer entender melhor o contexto, e assim, se engajar nele. Esta modalidade, contudo, não é uma solução sem problemas:

Apesar dos benefícios advindos da formação em projetos de parceria, os participantes relatam também dificuldades: “o baixo domínio lingüístico-comunicativo (proficiência) dos profissionais (em formação), as dificuldades com as diferentes dimensões que constituem o metier profissional e o comprometimento com o ensino de LE e com a formação crítica.” (CRISTOVÃO et al, 2006, p.3).

Desafios não faltam. Smedley (2001) comenta as mudanças propostas pela parceria (papel mais relevante para os professores colaboradores, estágio mais significativo e formas de colaboração claramente definidas para os professores universitários) enfrentam desafios e lista alguns dos problemas encontrados, principalmente pelos formadores de professores. Por meio de uma revisão bibliográfica da literatura no estudo do tema desde 1980, mostra que muitas promessas de parceria não foram efetivadas, embora tal literatura destaque sua importância. O objetivo da parceria é a renovação da

educação promovida pelos professores e a literatura atual no campo educacional mostra que ela é desejada e pode ser sustentada, porém, esse rejuvenescimento pode ser ameaçado por alguns fatores: inércia institucional, falta de valorização da formação de professores e do trabalho de campo, carga de trabalho do professor e do formador reestruturada e cada vez mais exigente, disponibilidade de profissionais com perfil adequado, diferença cultural entre a universidade e a escola, vulnerabilidade de novas iniciativas, manutenção do entusiasmo inicial, além de problemas políticos e financeiros.

Foerst (op.cit) também menciona aspectos que podem dificultar o trabalho, como a falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, principalmente a universidade; ou o pouco reconhecimento social do professor e da atividade profissional que exerce, o que acaba interferindo de maneira negativa, chegando a dificultar a continuidade dos trabalhos, assumidos inicialmente com certo entusiasmo. Para ele, a sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica envolvido em projetos desse tipo precisa ser considerada com mais cuidado, pois pode levar ao esgotamento dos propósitos de qualquer programa que se proponha a desconstruir práticas consideradas arcaicas ou pouco produtivas.

Fatores como o reduzido número de professores na universidade e nas escolas realmente interessados e qualificados para tomarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica e a pouca autonomia das equipes da universidade e das escolas em relação ao poder público também podem dificultar iniciativas de parceria colaborativa. O formato tradicional do estágio, em que a escola é campo de aplicação, parece justificar-se não só pelos problemas apontados pelos autores, mas também pelo modo como os professores da escola básica compreendem seus papéis durante essa experiência.

Como proposta de ação colaborativa, Mateus (2005) desenvolveu pesquisa utilizando como referencial a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, na qual analisou inovação introduzida na Prática de Ensino mediante transformações nos papéis. Aquela autora vem dando seqüência a este trabalho mediante o projeto

integrado (pesquisa-ensino-extensão) intitulado “Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores”. Este propõe a implementação de um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa entre professores em formação inicial e contínua, trazendo modificações nas formas de participação na esfera da organização das regras e da divisão social do trabalho. Visa a transformações nas relações interpessoais e nas formas como a escola, a comunidade e o conhecimento são conceitualizados pelos professores envolvidos. O projeto se baseia no paradigma de aprendizagem participativa e emancipatória, no qual professores-formadores, alunos-professores e professores-colaboradores assumem múltiplos papéis na tarefa de ensinar-aprender a língua inglesa. Suas ações incluem o levantamento das necessidades das comunidades educacionais, o levantamento e a preparação de material bibliográfico e didático para subsidiar as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem nesses contextos. Há a oferta de oficinas que desenvolvem propostas às necessidades apontadas, fundamentalmente, aos princípios do ensino colaborativo, em que professores-formadores são deslocados de seu lugar de observador externo para uma posição mais ativa na escola, os alunos-professores não observam, mas também dão aulas e os professores-colaboradores atuam como produtores de conhecimento. Gimenez e Mateus (2009, p. 127) descrevem assim o projeto

Em linhas gerais, o objetivo do Sem Fronteiras é promover a implementação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua que contempla iniciativas de intervenção na esfera da organização das regras de participação e da divisão social do trabalho. Foi inicialmente concebido na tentativa de romper com a concepção histórica de que as universidades vivem num mundo distante das realidades do ensino básico, enraizadas no universo da ciência e subsumindo a razão prática na razão teórica. É, portanto, uma iniciativa movida pelo desejo de transformação

pautado na revisão dos papéis sociais e na produção de novas culturas ou comunidades de professores-aprendizes.

Dois movimentos são, portanto, produzidos pela adoção do paradigma sócio-histórico-cultural na formação de professores de línguas estrangeiras: aprender a ser professor passa a ser visto como um processo coletivo de participação em práticas dialógicas entre sujeitos que partilham de objetivos comuns (a aprendizagem do aluno na escola) e como uma intervenção deliberada para produzir novas formas de relacionar-se entre si e com o conhecimento, com vistas à criação de uma sociedade eticamente responsável.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

Conforme apontado na seção anterior, a formação de professores de línguas tem procurado subsídios em teorias de aprendizagem social e incorporado noções de participação (envolvimento ativo em atividades sociais) e reificação (ações concretas que tornam visível esse engajamento) como cruciais para aprendizagem profissional (e.g. MAGALHÃES, 2004; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; MATEUS, 2005).

O distanciamento das teorias puramente cognitivas de aprendizagem tem encorajado a adoção de perspectivas de base antropológica, com foco na relação entre conhecimento e ação. Teorias de base social consideram que nesses processos não se produzem apenas significados, mas também identidades. As interações constituem e são constituídas pelos componentes individuais, conteúdo e contexto (BARAB; DUFFY, 2000). De acordo com esses autores, esta visão de aprendizagem a situa na prática, o que implica em participação. Aprender, desta forma, significa engajar-se progressivamente em ações negociadas no interior das comunidades de prática. Esta perspectiva teórica, que tem Jean Lave e Etienne Wenger como

seus expoentes, não está suficientemente desenvolvida, sendo ainda interpretada como construtivista (JOHNSON, 2001) ou com problemas de definição conceitual (GOURLAY, 1999).

Note-se que de acordo com esse referencial a aprendizagem tanto pode ser a motivação pela qual se formou a comunidade como ser incidental, resultado das interações entre seus membros.

A comparação entre as abordagens psicológica e antropológica de aprendizagem pode indicar de modo mais claro suas diferenças e aproximações:

	Abordagens psicológicas	Abordagens antropológicas
Foco	Cognição	Relações do indivíduo com a comunidade
Aprendizes	Alunos	Membros da comunidade de prática
Unidade de análise	Atividade situada	Indivíduo na comunidade
O que se produz nas interações	Significado	Significados, identidades e comunidades
Lugar de aprendizagem	Escolas	Mundo
Meta da aprendizagem	Preparar-se para tarefas futuras	Atender as necessidades da comunidade/ sociedade
Implicações pedagógicas	Campos de prática	Comunidades de prática

Quadro 1: Abordagens na teoria da situacionalidade
(BARAB, DUFFY, 2000)

O conceito de comunidades de prática tem sido empregado especialmente no estudo de organizações e para designar grupos que interagem virtualmente. Mais do que uma nova terminologia, o conceito

requer novas significações para o sujeito e conhecimento. Desloca-se a noção de conhecimento como algo estático e aprendizagem como processos mentais localizados no indivíduo para a idéia de que conhecer é participar em atividades sociais e dar-lhes significado.

Uma comunidade de prática envolve indivíduos que compartilham de práticas, crenças, e entendimentos definidos conjuntamente em um período de tempo na busca de um objetivo comum. Sua distinção em relação a grupos de indivíduos está na inter-relação entre três elementos: domínio, comunidade e prática (WENGER, online). Domínio refere-se àquilo que torna a comunidade singular, ou seja, o que é compartilhado e que une seus membros que se identificam como pertencentes àquela comunidade; em suma, sua identidade. Ao compartilharem um interesse comum, membros da comunidade constroem relações e se engajam em atividades conjuntas que materializam suas conexões – isto é o que o autor chama de comunidade. A prática consiste em um repertório de recursos utilizados de modo compartilhado.

De acordo com esse referencial, os futuros professores vão se engajando paulatinamente nas atividades próprias da profissão, passando a compartilhar sentidos e construindo identidades nas relações que estabelecem com os membros mais experientes da comunidade. O entendimento de que a formação de professores deve aproximar os mundos da escola e da instância de preparação profissional parece subjacente a pelo menos dois programas governamentais recentemente implementados: na esfera do governo federal, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e, na esfera estadual, no Paraná, o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, e sobre os quais tratarei a seguir.

PIBID

O PIBID é um programa de formação, que, de acordo com o site da CAPES (www.capes.gov.br), tem como objetivo melhorar a preparação inicial de professores nos cursos de licenciatura das

instituições públicas, bem como permitir a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, com a meta de promover a “integração entre educação superior e educação básica”. Com um viés também de cunho social, o programa oferece bolsas aos estudantes das licenciaturas presenciais que realizem estágio em escolas públicas e que se comprometam, quando formados, a lecionar em escolas públicas. “O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”.

Assim como o PRODOCÊNCIA, outro programa lançado pelo MEC em 2006, o PIBID se enquadra nas iniciativas para fortalecimento das licenciaturas, face ao crescente desinteresse pela profissão de professor. O PIBID teve uma primeira edição em 2008 e uma segunda rodada de projetos em 2009, para execução em 2010. A proposta visa a incentivar a formação de professores para ensino fundamental e médio para as disciplinas tidas como de “maior carência”, nas áreas das ciências exatas. Assim, em 2008, foram contempladas as seguintes licenciaturas em seus graus de prioridade:

- a) para o ensino médio: física, química, matemática, biologia
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: ciências e matemática
- c) de forma complementar: demais licenciaturas.

Em 2009, outras áreas do conhecimento foram acrescentadas, porém as línguas estrangeiras permaneceram de forma complementar:

a) para o ensino médio: Física; Química; Filosofia; Sociologia; Matemática; Biologia; Letras-Português; Pedagogia; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

b) para o ensino fundamental: Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; Ciências; Matemática; Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

- c) de forma complementar: **Letras - Língua Estrangeira;**

licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

São poucas as informações disponíveis sobre como as atividades serão realizadas nas licenciaturas. No edital divulgado em 2009 pode-se verificar apenas a intenção de que as instituições de ensino superior prevejam ações para os bolsistas na rede pública de educação básica, “de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços”, além de envolvê-los com “as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo”.

Quer me parecer que a referencial de aprendizagem em comunidades de prática se coaduna com os indicativos do edital. A vivência escolar, pautada por participação em experiências ampliadas para além da sala de aula, voltadas para a superação dos problemas de ensino-aprendizagem, se constitui no cerne dessa proposta. O protagonismo do professor colaborador é outro dos objetivos buscados, pois ele deverá envolver-se mais diretamente nos processos formativos dos licenciandos e transformar-se nessa participação como co-formadores.

Idealmente, portanto, o PIBID se configura como uma proposta inovadora de formação, que procura responder à dicotomia teoria/prática. A lamentar a pouca importância dada às licenciaturas em línguas estrangeiras, compondo o quadro de pouca relevância atribuída ao seu ensino em escolas públicas. Como no edital de 2009 a licenciatura em Letras-Português aparece na prioridade 1, se torna um tema interessante de investigação para os programas de Linguística Aplicada com foco na formação de professores. Desconheço estudos que tenham procurado verificar seu alcance e seus resultados.

Em linha semelhante, porém com característica distintas, o

Estado do Paraná lançou, por intermédio das Secretarias de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, e Secretaria de Estado da Educação (SEED), em 2006, com início em 2007, um programa de formação de professores, o PDE (www.pde.pr.gov.br), voltado para o aprimoramento profissional de toda a rede pública. A cada ano, cerca de 1.200 servidores das diversas áreas do conhecimento são selecionados para participar de um conjunto de atividades durante dois anos². O conceito norteador é a formação em rede. O modelo visa a trazer o professor de volta à universidade e realizar, de forma semi-presencial, a formação dos próprios colegas, com o apoio de suportes tecnológicos.

O PDE assume os seguintes pressupostos, conforme especificado no Documento Síntese, editado em 2007:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

Para os idealizadores, o objetivo do PDE é promover a reflexão, discussão e construção de conhecimento, em uma perspectiva freireana. O PDE tem por objetivo a construção coletiva de saberes, por meio de aprendizagem em rede. Por outro lado, a interlocução entre universidade e escola deveria ter efeitos também sobre a educação superior, tais como: “redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes” (p. 13).

O PDE combina, portanto, elementos de uma formação centrada

² Em 2007 foram 80 as vagas ofertadas a professores de Línguas Estrangeiras Modernas.

no acesso a conceitos teóricos oriundos da academia, configuradas nos módulos gerais (Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED) e específicos (Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas), conforme listado abaixo, e atividades que transformam o professor-aluno em professor-formador dos colegas, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR):

Fundamentos Político-Pedagógicos - SEED

Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Conhecimento e Teorias Pedagógicas.

A Educação e o Mundo do Trabalho.

Ciência e Cultura na contemporaneidade.

Educação a Distância e Tecnologias Educacionais.

Conteúdos específicos das áreas - IES

Estudo da Lingüística e da Lingüística Aplicada.

Teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira.

Fundamentos teórico-metodológicos da disciplina de língua Estrangeira Moderna.

Encaminhamentos metodológicos do conteúdo estruturante:
Discurso.

Avaliação em língua estrangeira.

A orientação teórica da parte específica está vinculada às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) . No PDE os participantes elaboram programas de trabalho, ao qual se incorporam as atividades básicas do programa, constituídas pelos seminários, encontros regionalizados e atividades de formação e integração em rede. As específicas incluem orientação de professor universitário e a participação de outros colegas que estão vinculados ao seu GTR e que são por eles orientados, e elaboração de material didático. O objetivo é produzir reflexões que levem ao redimensionamento das práticas nas escolas, por meio da elaboração de material didático.

É na interação com outros colegas que vejo a possibilidade de se criar condições para aprendizagem em comunidades de prática, uma vez que as relações podem ser mais horizontalizadas. Nos

componentes que se assemelham a outros cursos de pós-graduação o PDE limita essas possibilidades. A instrução da SEED 009/08, informa que o professor PDE deverá orientar um GTR, composto por até 37 (trinta e sete) professores da rede, preferencialmente do Quadro Próprio do Magistério, para análise e discussão do objeto de estudo, aprofundamento teórico-metodológico e produção colaborativa de material didático, conforme previsto no Plano de Trabalho. Isto tem sido feito por meio de uma plataforma disponibilizada pela SEED, pelo sistema SACIR³. Trata-se de uma iniciativa para que professores adquiram familiaridade com ferramentas tecnológicas de educação a distância, em um formato que implica em “aprender fazendo”.

De acordo com os documentos disponibilizados, a orientação aos colegas integrantes do GTR inclui a socialização dos conhecimentos “aprendidos na universidade” para os demais professores da rede pública. A fim de alcançar o efeito de multiplicação, os participantes do GTR têm formação virtual. Encontros presenciais poderão acontecer sem ônus para a SEED, “sempre em horários diferentes daqueles estabelecidos para as atividades letivas”. Assim, soma-se aos objetivos traçados pelo PDE a formação tecnológica do professor, indispensável aos profissionais, conforme aponta Paiva neste simpósio.

Ainda são poucas as pesquisas que procuram lançar um olhar avaliativo sobre o programa PDE. Tílio (2008) relata um primeiro estudo, com questionários, para professores de língua inglesa das turmas 2007/2008 e 2008/2009 da Universidade Estadual de Maringá. Seus resultados preliminares apontam para resultados positivos, com algumas ressalvas:

De maneira geral, os professores PDE consideram o programa bem articulado e sentem-se privilegiados por participarem dele, pelo fato de possibilitar/viabilizar o enfrentamento e superação de suas limitações referentes ao conhecimento e do uso de tecnologias que lhes foram apresentadas.

3 Para detalhes consultar o Documento Síntese disponível em www.pde.pr.gov.br.

Por sua vez, os professores orientadores revelam estar vivendo uma experiência inovadora e até mesmo significativa, diante da resistência que opuseram inicialmente. Apontam como relevante a interação da Universidade com a rede pública estadual de ensino. Salientam também que os cursos e orientações converteram-se em espaço privilegiado de interação, reflexão e troca de experiências de ambos os lados. Este cenário resultou no engajamento dos professores PDE no debate acadêmico, o que têm como premissa a reprodução, a reflexão e a produção do conhecimento.

Consta também nas respostas dos orientadores a dificuldade dos professores PDE quando quanto da elaboração do material didático-pedagógico, atribuída à falta de proficiência linguística que trazem de sua formação.

Esses resultados são ainda incipientes e pouco revelam sobre o funcionamento das comunidades potencialmente emergentes do PDE. Um estudo qualitativo que está sendo realizado sobre um dos GTR constituídos em 2007, na Universidade Estadual de Londrina e cujas impressões iniciais estão discutidas em Ramos (2008), poderá trazer mais esclarecimentos sobre essa dinâmica.

Esses dois programas indicam tentativas de se promover, em nível governamental, oportunidades para que professores construam seu desenvolvimento profissional superando o fosso entre universidade e escola, por meio de constituição de comunidades. Estamos, talvez, longe de chegar a esse ideal, onde as relações são horizontalizadas e o conhecimento emerge das interações em situações vividas nas próprias escolas. Representam, no entanto, sinalizações para o rompimento da visão de que a universidade detém um conhecimento que precisa ser transmitido aos professores (futuros e já atuantes). Apresentam, ainda, possibilidades de criação de redes de profissionais que aprendem uns

com os outros. No seu hibridismo os programas trazem indicativos de possíveis caminhos a serem trilhados. Os desafios, conforme aponta Smedley (op.cit), continuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procurei trazer exemplos de iniciativas de formação de professores de línguas estrangeiras que se filiam a teorias sócio-histórico-culturais como forma de superação das tensões vividas por sujeitos em diferentes estágios de formação (formadores, professores colaboradores e estagiários) em contextos que pressupõem a hierarquização do conhecimento.

O conceito de comunidades de aprendizagem e as parcerias entre universidades e escolas foram apontados como referenciais norteadoras dessas práticas, aparentemente endossadas por dois programas de formação contínua instituídos recentemente em nosso país. Apesar da pouca relevância dada às licenciaturas em línguas estrangeiras, esses programas trazem o potencial de provocarem mudanças nos entendimentos sobre formação de professores como processos educativos com poder transformador. Cabe aos seus executores desenvolverem os significados que levem a essa pretensão.

REFERÊNCIAS

BARAB, S.A.; DUFFY, T.M. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, D.H.; LAND, S.M. (eds) *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 25-55.

CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (orgs) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté, Cabral, 2006.

CRISTOVÃO, V. L L et al. *O estágio na formação de professores de inglês:*

um espaço de parceria? In: Anais do I CLAFPL, Universidade Federal de Santa Catarina, novembro, 2006.

FOERST, E. *Parceria na Formação de Professores*, Ed. Cortez, São Paulo, 2005.

FURTOSO, V.B. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E. F., QUEVEDO-CAMARGO, G., GIMENEZ, T. (orgs) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. EDUEL, 2009, p. 53-67.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, Pontes, 2008, p. 105-124.

GIMENEZ, T. Práticas de ensino de inglês nos cursos de letras: um estudo em instituições paranaenses. XIII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, *Anais...* Recife, PE. XIII ENDIPE, 2006. v. 1. p. 1-7.. 2006.

GIMENEZ, T. (org) *Tecendo as manhãs – pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina, UEL, 2007.

GIMENEZ, K M. P.; MATEUS, E.F. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. IN: TELLES, J.A. (org) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, Pontes, 2009, p. 113-136.

GOURLAY, S. N. Communities of practice: a new concept for the new millenium, or the rediscovery of the wheel? In EASTERBY-SMITH, M., ARAUJO, L., AND BURGOYNE, J., (eds), *Organizational Learning. 3rd International Conference*, Lancaster University, 6-8 June, Vol. 1, 1999, p. 479-495.

JOHNSON, C. A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*. V. 4, 2001, p. 45-60.

LEFFA, V. J. (org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2a. ed. Pelotas, EDUCAT, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M.C.; FIDALGO, S.S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs) *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, Pontes, 2008, p. 105-124.

MATEUS, E.F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

MATEUS, E. F., QUEVEDO-CAMARGO, G., GIMENEZ, T. (orgs) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. EDUEL, 2009.

ORTENZI, D.I.B.G; GIMENEZ,T; CRISTOVÃO, V.L.L; FURTOSO,V.A.B; PERIN, J.O.R. Interação universidade/ escola na formação de professores de inglês: experiência brasileira e norte-americana. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: 2004, p. 239 – 245

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>. Acesso em 10.02.2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Desenvolvimento Educacional: uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual* - Documento

Síntese. Curitiba, Março de 2007.

PAIVA, V.L.M. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

RAMOS, S.G.M. Comunidades de prática eletrônicas e suas contribuições na formação continuada de professores: foco nos grupos de trabalho em rede do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. II Congresso Latinoamericano de formação de professores de línguas. Rio de Janeiro, 2008,.... Anais... (no prelo).

SMEDLEY, L. *Impediments to partnership: a literature review of school-university links*. Teachers and teaching: theory and practice, vol. 7, Nº 2, 2001, p.189-209.

TELLES, J.A. (org) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, Pontes, 2009, p. 113-136.

TÍLIO, M.L. PDE: A proposta de formação continuada das políticas públicas do Paraná. II Congresso Latinoamericano de formação de professores de línguas. Rio de Janeiro, 2008,.... Anais... (no prelo).

WENGER, E. *Communities of practice – learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice – a brief introduction. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/> . Acesso em 20 de março de 2008.

XAVIER, R. Universidade e escola: uma parceria para aprendizagem e ajuda mútua. Comunicação apresentada durante a Convenção das Associações dos Professores de Inglês do Sul do Brasil, junho de 2006, Florianópolis.