

# **Formação docente em serviço e construção curricular nas escolas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**

*Jéferson Dantas\**

## **Resumo**

Este artigo se propõe a discutir, provisoriamente, as interfaces envolvendo a formação docente em serviço e a construção curricular nas unidades de ensino mantidas pelo estado de Santa Catarina e organizadas em função da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC). Tal Comissão passou a se organizar em meados de 2000, tendo em vista que demandas comuns, tais como evasão e repetência atingiam muito mais crianças e jovens em situação de risco social, já que tal público escolar é proveniente, fundamentalmente, dos morros e encostas da cidade de Florianópolis. Nessa direção, estas unidades de ensino têm procurado a construção de uma formação docente que modifique práticas pedagógicas ainda muito vinculadas a uma perspectiva idealizada dos/as estudantes, além de se constituírem como espaços públicos democráticos, já que as gestões escolares são eleitas pelas comunidades escolar e local.

**Palavras-chave:** Comissão de Educação. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Formação docente. Currículo escolar.

## Primeiras palavras

Não estudamos um determinado objeto por diletantismo, tampouco fazemos escolhas teórico-metodológicas descoladas da realidade sócio-histórica. No trajeto que me levou a pesquisar sobre as interpenetrações da formação docente em serviço<sup>1</sup> e a construção curricular nas unidades de ensino vinculadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC)<sup>2</sup>, foi fundamental a experiência docente que tive na Educação Básica por 14 anos e também como diretor-adjunto de uma escola associada à CE/FMMC. Todas as dificuldades enfrentadas no *fazer pedagógico* como diretor de escola, deram-me elementos de análise menos ingênuos para compreender que a coletividade docente apresenta uma dinâmica complexa, repleta de contradições e por vezes alheia ao processo educativo. Quero dizer com isso, que os embates, conflitos e ambivalências internas ocorridas nas escolas e Centros de Educação Infantil associadas à CE/FMMC não podem ser interpretados numa perspectiva genérica e desprovidos de seu caráter histórico. Como hipótese provisória, entendo que enquanto os/as educadores/as participantes da CE/FMMC não conseguirem vincular suas práticas pedagógicas a uma construção curricular que leve em consideração o público atendido (crianças e jovens provenientes dos morros e encostas de Florianópolis), os índices de evasão, repetência e internalização do *insucesso escolar* permanecerão bastante elevados. Na compreensão do educador estadunidense Henry Giroux:

As escolas, [...], são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas, mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas ‘contidas’ nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante (1997, p.204-205).

E é nesse conflito institucional que as demandas específicas de cada unidade de ensino associada à CE/FMMC poderão ser melhor problematizadas. Todavia, tais demandas não dependem única e exclusivamente de uma ‘vontade transcendente’. A CE/FMMC tem um percurso histórico de oito anos, que não pode ser renegada. Foram várias as tentativas em se estabelecer uma formação continuada em serviço que atendesse o mais amplamente possível as necessidades pedagógicas de cada unidade de ensino, algo que vem se refinando nos últimos dois anos<sup>3</sup>. As boas experiências educativas que ocorrem nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC representam ainda ações isoladas, frutos de um trabalho, praticamente, monodisciplinar. As questões estruturais (condições de trabalho, salários, planos de carreira, adoecimento físico e psíquico) nesta direção, assoberbam os/as educadores de tal maneira, que muitos dos efeitos apontados como ‘desmotivação docente/discente’, são ainda observações ‘aparentes’ de uma situação real e concreta de desqualificação de seus saberes por parte do aparato estatal-burocrático educacional. E aqui cabe ressaltar o alerta do pesquisador francês René Barbier (2004) sobre a necessidade da implicação docente no seu *fazer pedagógico*:

[...]. Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro. [...]. É uma abordagem necessariamente ‘transversal’, que posiciona o sujeito em suas relações com três universos de sentido que emergem de três imaginários: pulsional, social e sacral. Toda implicação no domínio do saber em Ciências Humanas [*e não só nesta área do conhecimento*] enfatiza uma ‘implicação epistemológica’, [...]. Chamo implicação, hoje o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente por um sujeito em interação na sua relação com o mundo e sem a qual não poderia haver comunicação (BARBIER, 2004, p.101-102).

Assim, o *caminho dos possíveis* passa pela organização política da coletividade docente, sem que façamos o julgamento precoce de

suas práticas pedagógicas. Neste caso, tal alerta está diretamente apontado para o pesquisador, que deve atentar para os seus cacoeiros acadêmicos e não ser cegado pelo deslumbre teórico. Mais uma vez Barbier (2004, p.94) ressalta a necessidade de sabermos escutar ‘o outro’, sem que as nossas expectativas, desejos e até mesmo falseamentos da realidade, deturpem o que, efetivamente, queremos pesquisar:

A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. ‘Ele está presente’, quer dizer, consistente. Ele pode não mais aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia ‘de vida’. (BARBIER, 2004, p.94)

As unidades de ensino associadas à CE/FMMC não representam, contudo, espaços sociais homogêneos. Há demandas específicas que exigem muitas vezes ações imediatas, o que pode promover em variados casos um ‘ativismo’ desmedido, sem qualquer vínculo com um projeto pedagógico de médio e longo prazo. Uma escola pública sem projeto é um espaço social desprovido de intencionalidade; é um território de lacunas epistemológicas. Logo, suas ações pedagógicas dificultam a construção de uma ‘identidade docente’, empobrecendo os vínculos com o público escolar.

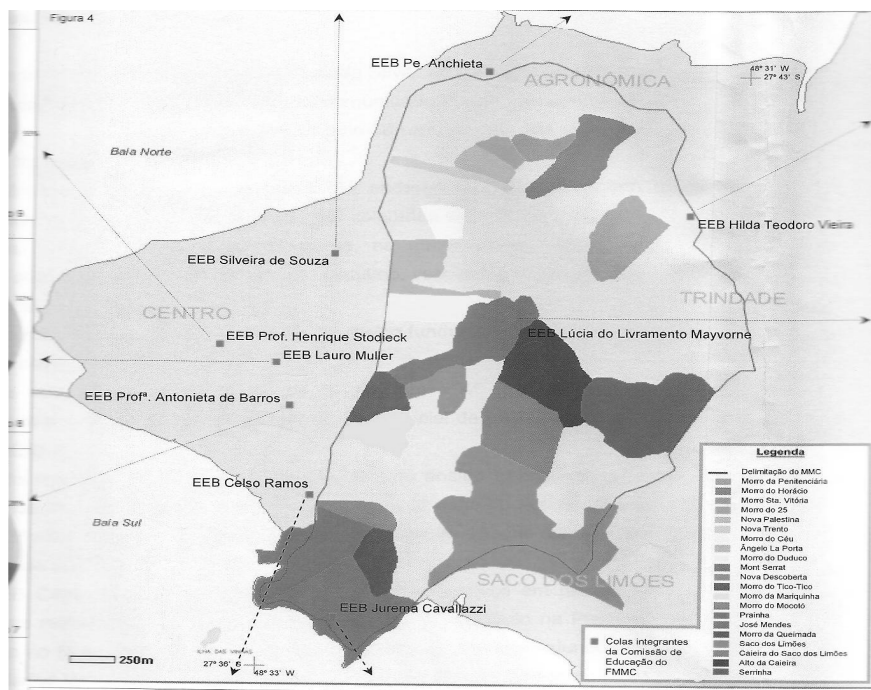
Currículo e formação docente caminham de mãos dadas. Não é possível desvincular a intencionalidade dos saberes escolares com as opções políticas e ideológicas dos/as educadores/as. E se estas opções políticas não forem suficientemente debatidas na CE/FMMC, o retorno ao ambiente escolar será árido, destoando de um projeto histórico totalizador e, portanto, dialético.

## **O Horizonte da pesquisa**

O estudo em questão lida com duas dimensões educacionais extremamente complexas, porém, decisivas, principalmente quando

se trata da escolaridade de crianças e jovens em ‘situação de risco social’<sup>4</sup>: a formação docente em serviço e o currículo escolar compreendido como *projeto histórico*<sup>5</sup>. Todavia, tal formação docente e construção curricular estão inseridas num contexto mobilizado por um fórum decisório denominado *Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz* (CE/FMMC). O Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz (FMMC) foi criado em meados de 1999, com o apoio das associações de moradores e educadores que atuavam/atuam diretamente neste entorno social. O termo “*maciço*” refere-se ao recorte geomorfológico irregular onde se concentra uma população plural repleta de signos culturais, sociais e geográficos, encravada numa sucessão de comunidades com identidades próprias, resultado de práticas migratórias inter-regionais. Tal ‘recorte geomorfológico’ com a indicação das comunidades dos morros de Florianópolis e a localização das unidades de ensino associadas à CE/FMMC podem ser melhor observadas no mapa da figura 1, fruto do trabalho do geógrafo Luciano Augusto Henning (2007).

No que se diz respeito à CE/FMMC, a mesma passou a se organizar de forma mais sistemática entre os anos de 2000-2001. O coordenador-geral do FMMC é Vilson Groh<sup>6</sup>, morador da Comunidade do Mont Serrat há mais de 20 anos. Groh, porém, iniciou suas atividades sociais bem antes da estruturação do FMMC, notadamente quando Florianópolis foi governada pela Frente Popular (1993-1996)<sup>7</sup>.



**Figura 1.** comunidades dos morros de Florianópolis e a localização das unidades de ensino associadas à CE/FMMC.

Fonte: HENNING, Luciano Augusto. **A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis, 2007.** Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Geociências. Universidade Federal de Santa Catarina.

As primeiras tentativas de construção de um *currículo comum* nas escolas e CEIs (Centros de Educação Infantil) associadas à CE/FMMC foram baseadas em eixos temáticos, que serviriam de referência para a atualização e ampliação dos PPPs (projetos políticos pedagógicos) de cada unidade de ensino. Os eixos temáticos eram os seguintes: 1) Violência; 2) Sabor e Saber (merenda sem agrotóxico e em parceria com a AGRECO – Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral); 3) Sexualidade; 4) Meio Ambiente; 5) Comunicação; 6) Arte-Educação; 7) Informática; 8) Bibliotecas integradas; 9) Avaliação escolar. Estes temas estariam

transversalizando os currículos escolares das comunidades atendidas pelas escolas do FMCC, objetivando encaminhamentos comuns e, sobretudo, problematizações consistentes relacionadas ao entorno social dos/as estudantes. Todavia, esses eixos foram perdendo sua força e importância nos dois últimos anos<sup>8</sup> (2007 e 2008), quando então foi repensada a formação continuada e os temas essenciais para ampliação e re-significação dos PPPs. Em 2007, a temática central foi *Como a criança aprende*; em 2008, os temas elencados pelos educadores do FMCC foram *Avaliação e Violência escolar*.

Contudo, não é sem percalços que a CE/FMCC tem enfrentado os dilemas das múltiplas repetências, das evasões escolares, da violência física/simbólica e diminuição progressiva dos/as estudantes em suas unidades de ensino, além do descaso das políticas públicas educacionais que não oferecem condições de trabalho aos educadores. Nesta direção, o *arbitrário cultural* presente nas relações de força estruturais, ou seja, no jogo de forças entre diferentes grupos sociais e políticos, com distintos bens econômicos e simbólicos, refletem-se, sobremaneira, no território escolar. Esse reflexo, porém, não se dá de forma mecânica e reducionista. Os valores ideológicos da *lógica do capital*<sup>9</sup> necessitam de mediadores ou de *arbitrários culturais* que reforcem, reproduzam ou inculquem tais valores. Se levarmos em conta que o *arbitrário cultural* associado a uma determinada classe social com todas as redes de relações aí implicadas, configuraram-se ou se determinam na escola a partir da *ação pedagógica* (AP) como algo *naturalizado*, podemos afirmar então que a *ação pedagógica* é, concretamente, uma *violência simbólica*, já que pelo seu poder igualmente arbitrário legitima o arbitrário cultural presente no campo das lutas sociais. Assim, Bourdieu e Passeron (1982, p.21) entendem que:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, de imposição e de inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação.

No caso específico das escolas e CEIs associadas à CE/FMMC, a violência simbólica tem reflexos imediatos em crianças e jovens em situação de risco social. Ainda estão presentes elementos que valorizam – por parte dos professores e professoras- o/a estudante que corresponde ao ideário escolar, ou seja, o/a estudante mais afeito às expectativas da escola e, conseqüentemente, ao seu currículo (cultura escolar<sup>10</sup>).

Sabemos ainda que não é possível transformar o currículo sem que os agentes da mudança (professores, sobretudo) incorporem em suas práticas pedagógicas diferentes formas de ensinar crianças e jovens que não possuem os códigos culturais e linguísticos das classes sociais mais bem providas de capital econômico. Crianças e jovens que vivem em contextos sociais marginais estão mais propensas – embora não se possa afirmar isso de maneira categórica - à violência doméstica, abandono e maus-tratos. Como aprender diante de tal situação? Nos termos do sociólogo francês François Dubet (2008), os ‘sobreviventes’ da Educação Básica romperam a trágica barreira da seletividade e da meritocracia, ainda que isso não garanta galgar outros níveis e títulos de escolaridade socialmente reconhecidos.

Estabelece-se, então, uma *fronteira de potência*<sup>11</sup> entre aquilo que se intenciona na formação em serviço realizada por intermédio da CE/FMMC e aquilo que, efetivamente, ocorre no território escolar. Em outras palavras, a representatividade da CE/FMMC não estaria atendendo as questões mais empíricas do dia a dia escolar; além disso, podemos inferir que os princípios políticos e pedagógicos da CE/FMMC nem sempre se coadunam com o sindicato que representa a categoria docente em Santa Catarina<sup>12</sup>.

Esta teia relacional, entretanto, possui diferentes dinâmicas de acordo com o seu próprio campo de experiências sociais. A categoria ‘campo’, defendida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, em detrimento da categoria ‘classe’, não nega a contribuição marxista, todavia, detalha mais as particularidades de campos sociais aparentemente homogêneos. Bourdieu chama a atenção para os reducionismos no que tange à ideia de classe social na perspectiva



herdada do marxismo althusseriano. Uma classe social por se encontrar num espaço multidimensional apresenta diferentes compreensões estéticas e diferentes níveis de *capital incorporado/materializado*. As diferentes percepções de *mundo social* de uma classe não são determinadas tão-somente pelo *mundo econômico*, como os ‘marxistas vulgares’ preconizavam (BOURDIEU, 2001, p.138). Deve-se levar em conta a ‘experiência elaborada’ destes grupos sociais, que podem se organizar a partir de divisões étnicas, religiosas e educativas como é o caso do FMMC. Conhecer o mundo social, nos termos de Bourdieu, é trazer à tona o que já está em jogo na luta política, construindo um quadro teórico-prático que possa transformar as categorias analíticas de percepção do mundo. Assim, não é a ‘teoria’ que muda a realidade social, mas as próprias demandas dessa realidade em forma de perguntas, evidências, que confrontam as hipóteses do/a pesquisador/a em seu trabalho de campo. Como bem assinala a educadora Maria Célia Marcondes de Moraes (2000, p.23):

Afirmar a realidade como totalidade, um todo processual, contraditório e complexo, não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam. Por outro lado, não significa compreendê-la como a somatória das partes ou como o conjunto de todos os fatos. Isto nos conduziria a concordar com a posição dos críticos que afirmam ser a realidade em sua totalidade, essencialmente incognoscível, na medida em que é sempre possível acrescentar a cada parte ou a cada fato novas facetas, aspectos esquecidos ou ainda não descobertos. Assim, mediante este infinito acrescentamento seria possível demonstrar a importância de conhecê-la.

Acompanhando o raciocínio de Bourdieu de que uma “classe social não pode mais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social” (2004, p.14), devemos levar em consideração ainda as *distinções simbólicas* que ocorrem no espaço social e, mais precisamente, no espaço escolar. O consumo simbólico, a ostentação de bens econômicos transmutados em signos, promove diferentes escalas de valor para cada grupo social ou grupo de *status*.

Desse modo, as unidades de ensino associadas à CE/FMMC não têm conseguido evitar a contento a reprodução de uma tragédia significativa: a evasão, a repetência e a não apropriação dos códigos de leitura e escrita. Segundo Bourdieu (2007, p.100):

o capital escolar possuído em determinado momento exprime, entre outras coisas, o nível econômico e social da família de origem [...] que nada tem a ver com uma relação mecânica já que o capital cultural de origem pode ter sido reconvertido, apenas imperfeitamente, em capital escolar ou ter exercido efeitos irreduzíveis aos do diploma, como é possível observar em todos os casos em que a origem social estabelece uma distinção entre indivíduos cujo nível escolar é idêntico.

No caso das crianças e jovens atendidos(as) pelas unidades de ensino associadas à CE/FMMC há um risco em se considerar que a dinâmica operacional do currículo escolar deva se concentrar tão-somente na violência<sup>13</sup>, compreendida aqui como uma ameaça sistemática ao ‘bom funcionamento da escola’. Todavia, quando a própria escola não se dá conta de seus mecanismos de *distinção simbólica*; quando prioriza processos de avaliação descontextualizados e repreende operações de linguagem que foge de sua *lógica pragmática*, a possibilidade de se naturalizar a ideia de *destino social*, ditada por um fatalismo que oprime e desmobiliza extratos sociais que mais necessitam se apropriarem das diferentes formas de conhecimento, isto se torna efetivamente preocupante.

Nas 17 comunidades (reconhecidas oficialmente pelo poder público municipal) do Maciço Central do Morro da Cruz<sup>14</sup>, num contingente populacional de aproximadamente 25 mil pessoas - o que equivale a mais de 6% da população absoluta de Florianópolis -, não é possível estabelecermos percepções genéricas ou homogêneas de cada comunidade do morro. Ao lidarmos com as nossas contradições e/ou preconceitos e reconhecermos o pouco ‘senso pedagógico’ de determinadas práticas educativas, as chances de se construir uma escola e uma perspectiva educacional mais justa e solidária se ampliam. Para tanto, os professores(as) precisam ensinar melhor;

construir situações pedagógicas que favoreçam os mais desfavorecidos; que assumam os seus preconceitos e partilhem suas dúvidas, incertezas e inseguranças com colegas e a equipe pedagógica das escolas e CEIs. Acima de tudo, concretizem aquilo que já foi sugerido na formação continuada de 2007: a criação de ‘grupos de referência’, para estudos específicos das problemáticas de cada unidade de ensino.

### **Formação docente e currículo escolar: problematizando e não finalizando**

Através da CE/FMMC foi possível estabelecer projetos de extensão com determinados cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacando-se Serviço Social, Arquitetura, Biblioteconomia, Pedagogia, Psicologia e Geografia. Nos últimos dois anos, sobretudo, professores do Centro de Ciências da Educação e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC promoveram em parceria com as unidades de ensino um projeto de formação continuada em serviço. Contextualmente, entre os anos de 2003 e 2004, discutiu-se a possibilidade de se construir um currículo integrado nas escolas e CEIs, ou em outras palavras, ações curriculares comuns, que pudessem atender de forma articulada a problemática da evasão e da repetência. Todavia, as escolas e CEIs associadas à CE/FMMC, em grande medida, continuavam adotando soluções individuais no que tangia ao processo de avaliação, já que não era possível se modificar da ‘noite para o dia’ disposições da cultura escolar histórica e anteriormente construídas. Assim, pode-se dizer que um dos grandes desafios da educação, não apenas nas unidades de ensino integradas à CE/FMMC, refere-se à polarização de uma cultura escolar fortemente hierarquizada e uma possibilidade de construção do conhecimento em *rede*:

[...] a *construção* do conhecimento ocorreria de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência de disciplinas teóricas organizadas em um *tronco comum* sobre o que é chamado de

*disciplinas práticas*, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado para o seu desenvolvimento [...]. A *noção de rede* diz muito mais do que a idéia de *interdisciplinaridade*, que mantém o entendimento de que os únicos conhecimentos existentes estão nas disciplinas [grifos no original] (ALVES, 2004, p.26-28).

Com a *noção de rede*, os estudos curriculares ganhariam outra dimensão teórica e metodológica, já que estariam profundamente articulados aos novos movimentos sociais (NMS), colocando em xeque a objetividade racional da ciência e evidenciando a importância das diferentes subjetividades. Dessa maneira, os NMS teriam inevitável reflexo no território escolar, já que o mundo contemporâneo apresenta diversos níveis de participação social em contraponto aos movimentos sociais anteriores (sindicatos e partidos políticos, notadamente). Estas novas formas de articulação da sociedade tendem a ser mais horizontais, atendendo a uma temporalidade não cronológica e a uma espacialidade mais dinâmica e menos tutelada, como é o caso da sala de aula. Logo:

[...]. Passamos a discutir, assim, tanto os modos cotidianos do exercício de poder como os modos de organização do fazer pedagógico, nos currículos e nos processos didáticos, entendendo a necessidade de se discutir as relações entre a educação e a sociedade a partir de múltiplos espaços/tempos: o do mundo do trabalho, o dos movimentos sociais, o da família, o das necessidades da ciência, o das relações mundiais etc., na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos saberes e dos conhecimentos da prática, em suas múltiplas tessituras prático-teóricas (racionais, imaginárias, artísticas, religiosas, etc.). Dessa maneira, no processo humano a que chamamos *educação* [grifo no original], em especial no espaço escolar, vamos criando soluções sempre parciais e aproximativas, que tentam responder a problemas existentes, localizados e datados (Ibidem, p.30-31).

Além dos fatores enumerados acima, o educador estadunidense Michael Apple (1995) considera que as mudanças curriculares só podem ocorrer de maneira efetiva com a boa formação inicial dos educadores. Isto significa não seguir à risca o que

recomenda os manuais didáticos, muito menos basear-se tão-somente em modelos curriculares oficiais. Outro dado importante que precisa ser problematizado é que em Santa Catarina, praticamente, 90% do magistério no Ensino Fundamental é formado pelo sexo feminino. A feminização do magistério e, por conseguinte, as lideranças pedagógicas que hoje estão à frente das escolas associadas à CE/FMMC, correspondem exatamente à participação decisiva das mulheres. Quando Apple nos alerta de que as educadoras estadunidenses – e as brasileiras também se incluem aí - trabalham horas a fio durante o dia, em condições adversas, além do desgaste emocional, torna-se fundamental acrescentar que o seu trabalho não se esgota ali; continua no espaço doméstico, em função dos filhos, do marido e de tarefas alheias ao ofício pedagógico:

Historicamente, por exemplo, ensinar tem sido amplamente uma tarefa de mulheres. [...]. A mesma coisa vale ao se examinar o currículo. Muitas das razões pelas quais os textos e outros materiais, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que têm, estão profundamente relacionados não somente com as características de classe, mas com o gênero (e raça) do grupo de pessoas que de fato publicam os materiais, assim como com as características de classe e gênero dos/as docentes para os quais os materiais curriculares e os livros textos são feitos (Idem, p.10).

No decorrer de 2004, portanto, a principal preocupação estratégica da CE/FMMC era com a discussão da *identidade* das escolas e CEIs, gerando debates acalorados e inclusive, em determinadas situações, um clima de “competitividade” entre as referidas unidades de ensino. Na ata do encontro do dia 23 de agosto de 2004, algumas questões foram lançadas para a Comissão de Educação: 1) O que nos mantém unidos? 2) Em que somos iguais? 3) Em que queremos/desejamos ser iguais? 4) Quais princípios devem nortear nossas práticas? Para o secretário-executivo da CE/FMMC daquele período, a comissão não representava um grupo coeso, articulado. Havia muitas divergências, resultando até mesmo em intrigas. Essas intrigas eram fomentadas por alguma competição sutil entre as escolas e

suas respectivas direções ou coordenações pedagógicas e também cotidianamente entre os professores. Sugeria então o secretário, que cada escola discutisse e encaminhasse o que já havia sido incorporado nas suas práticas pedagógicas – e, portanto, em seu currículo – sobretudo no que dizia respeito aos temas *meio ambiente, violência, avaliação, sexualidade, alimentação, informática, arte-educação, biblioteca e educação multirracial*, aproximando escolas e comunidades. Denotava-se, então, mais uma questão que se tornaria emblemática para os rumos da CE/FMMC, ou seja: até que ponto diretores e diretoras das escolas e CEIs poderiam ser tomados – ainda que fossem eleitos diretamente pelas comunidades escolar e local<sup>15</sup> – como representantes únicos e legítimos das demandas curriculares da CE/FMMC?

Não havia se estabelecido uma ‘cultura de grupo’ na CE/FMMC e os eixos temáticos sequer haviam sido internalizados como práticas pedagógicas, e menos ainda incorporados aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Por outro lado, havia toda uma caminhada, além de conquistas que precisavam ser enaltecidas, principalmente a visibilidade que foi sendo dada às comunidades dos morros em Florianópolis. E as avaliações dessa caminhada deveriam considerar os diferentes ritmos de cada unidade escolar. Algumas avançavam mais do que outras, mas nem por isso deixava-se de pensar e encaminhar problemáticas comuns no coletivo da CE/FMMC.

Desse modo, a construção curricular da CE/FMMC precisava levar em conta como as comunidades locais se formaram e se organizaram nos morros de Florianópolis mediante práticas migratórias, originárias principalmente do meio rural catarinense. A busca por melhores condições de vida vai se realizar num espaço social onde, teoricamente, há maior oportunidade de trabalho, neste caso, a capital do estado. Quando estas famílias chegam à Florianópolis se deparam com um lugar pouco acolhedor e excludente, socialmente. Há de se destacar ainda a composição étnica dos moradores do Maciço do Morro da Cruz. Apenas para exemplificar, no Mont Serrat, praticamente, 80% dos moradores tem origem afrodescendente (COPETTE, 2004, p.60).

Com isso, toda a adaptação neste território de convívio tem de ser absorvida rapidamente, sem qualquer transição menos traumática. Isto significa que o migrante não tem tempo hábil para elaborar conceitualmente suas perdas, que não são apenas materiais, mas fundamentalmente afetivas e sociais:

[...], a migração em si é indicadora não só da sociedade e das relações de força entre regiões, mas também é, fundamentalmente, reveladora dos dilemas e conflitos subjetivos a que está afeito todo aquele que se desloca. O migrante sai de um universo cultural recebido por herança ao nascer em direção a outro em que é confrontado com o que lhe foi dado *a priori*. Entre o sair e o chegar, ocorre um processo duplo que vai falar das ilusões dos emigrantes ao sofrimento do imigrante que atravessa a fronteira do estabelecido e do desconhecido (CAVALCANTI, 2002, p.148).

Desse modo, e com uma trajetória de quase dez anos de CE/FMMC, poderíamos nos indagar até que ponto professores e professoras modificaram ou repensaram suas práticas pedagógicas a partir da formação continuada em serviço e se há um entendimento por parte dos/as trabalhadores/as em educação de se sentirem atuantes num fórum que extrapola as relações intra-escolares.

Longe de responder estas indagações – pelo menos por enquanto -, a CE/FMMC tem construído linhas de formação que conjugue os interesses de professores e professoras, além de tratar de temas pertinentes às questões administrativas de cada unidade de ensino. O que é discutido nas reuniões ordinárias da CE/FMMC retorna para as escolas e CEIs, porém, nem sempre as articulações debatidas atingem todos os educadores. Há de se considerar também a elevada rotatividade destes profissionais nas unidades de ensino, o que dificulta a continuidade dos projetos coletivos. Uma participação mais atuante dos/as trabalhadores/as em educação nas demandas da CE/FMMC exigiria dedicação exclusiva, logo, mais tempo para planejamentos das aulas; saídas de campo para o conhecimento da comunidade local atendida e, fundamentalmente, condições de trabalho e salários dignos. A maneira como os

professores(as) comumente produzem sua vida material (com jornadas de trabalho sobre-humanas) dificultam, sobremaneira, o compromisso requerido por crianças e jovens em situação de risco social. Não basta reconhecer o problema da aprendizagem ou de que estas crianças e jovens são pobres ou que vivem em condições indignas. As obras do PAC<sup>16</sup>, teoricamente, poderiam estar sinalizando um maior intercâmbio entre as unidades de ensino associadas à CE/FMMC e as comunidades dos morros atendidas por estas escolas, principalmente no que se refere às problemáticas de ocupação, saúde, áreas de lazer e uma educação de melhor qualidade.

Porém, nem sempre a educação oferecida às crianças desprovidas de capital econômico e cultural caminha *pari passu* com aquilo que consideramos uma ‘escola justa’ e de ‘qualidade’. Se as diferentes realidades da cultura escolar são mediadas pelos educadores, como estes profissionais expressam a concepção pedagógica da escola? Que procedimentos avaliativos, visões de mundo ou de sociedade estão embutidas em suas práticas pedagógicas? Há uma imensa tarefa a ser empreendida na reconfiguração dos currículos escolares, que não corresponde necessariamente (e apenas) a uma mudança de *grade curricular*, já que o estudo da história do currículo é indissociável das reformas curriculares oficiais, da introdução de novas áreas do conhecimento dentro do próprio currículo e da evolução das disciplinas escolares (SAVIANI, 2000, p.18). Além disso, não podemos esquecer o controle estatal do trabalho docente através de provas unificadas (SAEB, ENEM, Provinha Brasil), que além de limitarem as diferentes formas de ensinar e aprender, cria uma competitividade acirrada entre escolas públicas e privadas através da lógica do *ranking*, quase como se fosse um ‘selo de qualidade’. Todavia, não se pode avaliar diferentes realidades escolares com critérios homogêneos, pois as diferenças continuarão a se aprofundar.

Somente a partir de um *planejamento estratégico*, que possa diagnosticar com maior precisão as prioridades, metas e ações transformadoras nas comunidades escolar e local do FMMC permitirão aos trabalhadores em educação serem conduzidos a um processo



de superação de práticas pedagógicas desarticuladas do seu entorno social. Deve-se levar em consideração ainda a diversidade espaço-temporal como elemento-chave na adequada construção curricular, principalmente porque a noção espaço-temporal das comunidades escolar e local não é a mesma. Este debate se torna cada vez mais importante nos dias de hoje, já que as reformulações espaciais e temporais ditadas pela *lógica do capital* têm imposto diferentes formas de sociabilização, dando-nos a falsa sensação de que todos estão integrados neste processo de *mundialização, planetarização, globalização, globalidade ou globalismo*. Nada mais ingênuo do que acreditar que a 'ética do livre mercado' (APPLE, 2002) regulará de maneira justa e igualitária as relações sociais de produção e, fundamentalmente, comportará todas as tensões sociais sem embate ou litígio. As comunidades empobrecidas do Maciço do Morro da Cruz lidam diariamente com uma organização espaço-temporal estigmatizadora, atravessada pela violência estrutural. Para Telma Maria Ximenes (2001) é importante se compreender, conceitualmente, o que é ser *marginal* em tal contexto social:

[...], o conceito de marginal é considerado em sua característica de dualidade e de paradoxo: é alguém que está à margem da cultura dominante na sociedade e dos direitos sociais e políticos do cidadão e que, quando utilizado (o conceito) para designar o criminoso, muitas vezes, está designando esse mesmo cidadão que, entre um sem-número de cidadãos situados à *margem* do usufruto dos bens materiais e simbólicos existentes na sociedade, envereda para a criminalidade quando essa *marginalização* se alia às motivações subjetivas ou psicossociais [grifos da autora] (p.43).

Por conseguinte, os arbitrários culturais presentes no território escolar devem ser discutidos e mediados pelos educadores não como elementos de reprodução, mas, sobretudo como subsídios para a superação de práticas pedagógicas descontextualizadas. Além de todas as questões aqui levantadas, educadores e educadoras da CE/FMMC precisam reforçar a aliança de classe e compreender, estruturalmente, como o Estado se apropria de sua força de trabalho.

Ignorar, portanto, a ação estatal na análise de classes é não reconhecer o quanto o mesmo utiliza a máquina administrativa na defesa e o fortalecimento da ordem social (MILIBAND, 1999). Nesta direção, as tentativas de ‘políticas de consenso’ no campo educacional passam por embates cruciais entre a sociedade política e a sociedade civil.

Logo, se todo projeto curricular está ‘condicionado a um exercício constante de revisão crítica do trabalho que se realiza’, devemos nos perguntar se o percurso teórico ou a intervenção pedagógica está adequada às necessidades prementes dos sujeitos históricos em questão. Deve-se ter clareza que o acesso à escola não é garantia do fim da exclusão social, já que *acesso* e *permanência* não são termos congruentes. Logo, a falta de *motivação* e *interesse* por parte de educadores e educandos ainda se encontra no plano da aparência, do imediato, e não no plano da essência, do que é estrutural. Faz-se necessário, pois, construir ao longo desta pesquisa, filtros metodológicos que possibilitem compreender o alcance e as nuances de uma educação diferenciada, associada à interculturalidade, o que enleará, inevitavelmente, o diálogo com outras áreas do conhecimento humano, descortinando a perspectiva da construção teórico-metodológica interdisciplinar.

## Notas

\* Doutorando em Educação (UFSC). Bolsista de Doutorado CNPq. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>1</sup> A formação docente em serviço proposta nesta pesquisa refere-se à reflexão/reavaliação da prática docente, tendo como público-alvo as crianças e jovens provenientes das comunidades dos morros da cidade de Florianópolis, deixando de “priorizar a suplência ou atualização dos saberes escolares, definidos externamente a [sic] escola, para destacar a reflexão individual e compartilhada das práticas educativas vividas pelos docentes” (SALLES, 2004).

<sup>2</sup> A Comissão de Educação, responsável pela articulação, organização e encaminhamentos propositivos na construção de políticas públicas educacionais, representa um dos braços do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tendo à frente representantes das escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Em sua formação mais ampla, o Fórum do Maciço do Morro da Cruz está organizado a partir das associações comunitárias dos morros, contando com comissões específicas nas áreas de lazer, meio ambiente, segurança, comunicação e trabalho/renda (DANTAS, 2007, p. 123).

<sup>3</sup> Nos anos de 2007 e 2008, a formação continuada docente da CE/FMMC passou a contar com o apoio pedagógico de profissionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), principalmente nos temas que se referem à Avaliação, Violência escolar e o processo ensino-aprendizagem (matrizes teóricas da Psicologia de Aprendizagem). A Secretaria de Educação de Santa Catarina, todavia, em nenhum momento garantiu a remuneração desses profissionais, que se vincularam ao projeto de formação da CE/FMMC por afinidades políticas e ideológicas.

<sup>4</sup> Para Shuler citado por Ximenes “estudantes em situação de risco são aqueles que estão em perigo de abandonar a escola ou graduar-se sem dominar o conhecimento e as habilidades que são necessárias para serem cidadãos efetivos e assim contribuir para a economia” (2001, p. 54). Para os limites desta pesquisa, crianças e jovens em *situação de risco* são aquelas que evadem da escola ou que são multirrepetentes. Nos casos mais extremos, estas crianças e jovens estão mais propensas à criminalidade, principalmente ao narcotráfico. Nesta direção, ao não se apropriarem adequadamente da leitura e escrita, ficam cada vez mais distantes da vida produtiva exigida pelo mercado de trabalho.

<sup>5</sup> *Projeto Histórico* porque está alicerçado numa discussão coletiva e dialética, a partir de demandas comuns (evasão, múltipla repetência, violência física e simbólica, processo de avaliação), envolvendo escolas de ensino fundamental, escolas de educação básica e centros de educação infantil.

<sup>6</sup> Vilson Groh é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Adepto da Teologia da Libertação iniciou suas atividades sociais e eclesiais na periferia de Florianópolis, em especial na comunidade Mont Serrat a partir de 1983. Atualmente, é reconhecido nacional e internacionalmente pelo seu trabalho junto às comunidades do Maciço Central do Morro da Cruz (Ilha de Santa Catarina) e também nas áreas continentais da Grande Florianópolis. (ARAÚJO, 2004, p. 60).

<sup>7</sup> A Frente Popular era formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). No que tangia à forma de governar em Florianópolis, estas agremiações partidárias implementaram uma marca administrativa até então inédita, que passou a ser uma referência em várias capitais e cidades capitaneadas pela Frente Popular: o orçamento participativo.

<sup>8</sup> Porém, afirmar isso, não significa que seus propósitos tenham sido abandonados. Todos os anos as escolas e CEIs da CE/FMMC participam da *Mostra Ambiental* (eixo temático Meio Ambiente) na Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina, além da *Mostra Cultural* (eixo temático arte-educação), reunindo vários gêneros artísticos.

<sup>9</sup> Toda vez que utilizar a expressão ‘lógica do capital’, estarei me reportando ao que o filósofo húngaro István Mészáros entende como *totalidade reguladora sistêmica irreformável do capital*, ou seja: “Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre *as forças hegemônicas fundamentais rivais* [grifos no original], em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis entre si*, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. [...]. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, [...], tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. [...]. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagonônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

<sup>10</sup> A expressão ‘cultura escolar’ esclarece pouco, tendo em vista que não pode ser compreendida, categoricamente, como ‘currículo oculto’ ou mesmo o ‘currículo em ação’. Como nos alerta o historiador inglês Edward P. Thompson (2008, p. 22) o ‘termo cultura [tende] a nos empurrar no sentido de uma noção holística ou ultraconsensual’, mas mesmo termos descritivos tão usualmente utilizados (sociedade, política e economia) precisam ser analisados em contextos bastante específicos, já que carregam consigo costumes, motivações, leitura de mundo, memórias coletivas, trajetórias compartilhadas, etc.

<sup>11</sup> Refiro-me à ‘fronteira de potência’ nos termos do filósofo Baruch de Spinoza (2003), onde o mesmo identifica o que pode a *Razão* contra as afecções; o sentido da liberdade ou a beatitude da alma, tratando, justamente, da potência da alma, ou seja, a *Razão*. A determinação da vontade dependeria apenas do poder humano. Cada afecção (ou aquilo que nos afeta) deve ser compreendida de forma ‘clara e distinta’, para que a potência da alma possa apreender também, clara e distintamente, a separar a ‘afecção do pensamento da causa externa’ e a associá-la a pensamentos verdadeiros. Na discussão aqui sugerida, a ‘potência da alma’ estaria associada a uma compreensão mais abrangente por parte dos professores e professoras sobre as relações sociais de produção e as implicações que envolvem gênero, etnia e condições de trabalho mais adequadas.

<sup>12</sup> Recentemente, o SINTE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina) passou a fazer parte da formação em serviço da CE/FMMC, além das reuniões ordinárias dessa mesma comissão. Contudo, na greve do magistério ocorrida no início de 2008, muitos professores alegaram que os diretores estariam ameaçando cortar o ponto dos grevistas, atentando contra a prática da CE/FMMC que sempre apoiara as greves em seus primeiros anos de existência.

<sup>13</sup> A violência estrutural deve ser compreendida como uma síntese de múltiplas determinações sócio-histórico-culturais, associada a um modelo econômico pautado na exploração da força de trabalho dos que não detém os meios de produção. Para os setores marginalizados da sociedade, a violência estrutural representa muito mais do que isso: representa a inempregabilidade; a ausência de capital cultural; a anulação de suas subjetividades; e um alvo predileto de extermínio do aparato repressor estatal (DANTAS, 2008).

<sup>14</sup> As comunidades são as seguintes: 1) Morro da Queimada; 2) Jagatá; 3) Caieira da Vila Operária; 4) Serrinha I; 5) Serrinha II; 6) Morro da Penitenciária; 7) Morro do Horácio; 8) Morro do 25 (Chapécó); 9) Morro do Céu; 10) Ângelo Laporta; 11) José Boiteux; 12) Santa Clara; 13) Laurentino da Cruz; 14) Mont Serrar; 15) Tico-Tico; 16) Mariquinha e 17) Mocotó (DA REDAÇÃO, 2008).

<sup>15</sup> Os diretores e diretoras das unidades de ensino associadas à CE/FMMC tiveram até meados de 2006 a garantia da continuidade do processo democrático de eleição direta nas escolas, abruptamente interrompido na atual gestão do secretário de educação, Paulo Bauer (DEM). Vale lembrar que em Santa Catarina não há eleição direta para diretores, sendo que estes últimos ocupam cargos de confiança do governo estadual.

<sup>16</sup> O PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) para os projetos de urbanização do Maciço do Morro da Cruz foi oficialmente inaugurado com a visita do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva à Florianópolis em março de 2008. O objetivo do programa é a inclusão social das 5,6 mil famílias moradoras das comunidades de morro da capital catarinense, sobretudo, com a melhoria das condições de habitação e infraestrutura (água, esgoto, energia elétrica e pavimentação). Há possibilidades de investimento em recuperação ambiental, ações de educação ambiental e geração de emprego e renda. Ao todo, serão investidos R\$ 54,6 milhões, sendo que R\$ 25 milhões são da União, R\$ 14,6 milhões da prefeitura de Florianópolis e R\$ 15 milhões do governo do estado (DA REDAÇÃO, 2008).

## Referências

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Camilo Buss. **A sociedade sem exclusão do Padre Wilson Groh:** a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: Insular, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações. In: \_\_\_\_\_. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zowk, 2007.

CAVALCANTI, Helenilda. O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo. In: BURITY, Joanildo A. (Org.). **Cultura e Identidade:** perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação:** carinho e trabalho. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas Abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat - Florianópolis.** São Paulo: Secretariado interprovincial marista, 2003.

DA REDAÇÃO. Lula em SC. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 21 mar. 2008.

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 88, n. 218, jan./abr. 2007.

DANTAS, Jéferson. O Estado e a lógica do capital: implicações nas relações entre violência e educação. **Revista Urutágua** – revista acadêmica multidisciplinar, n. 15, abr./mai./jun./jul. 2008, Maringá/PR.

DUBET, François. A igualdade meritocrática das oportunidades. In: \_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?**- a escola das oportunidades. Trad. por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIROUX, Henry A; McLAREN, Peter. A educação de professores e a política da reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. por: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HENNING, Luciano Augusto. **A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**, Florianópolis, 2007, Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Geociências. Universidade Federal de Santa Catarina.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Traduzido por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs). **Teoria Social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A dupla problemática do objeto da História: ontológica e metodológica. In: \_\_\_\_\_. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; PARK, Margareth Brandini. Ética e História Oral: subsídios para um trabalho com populações em situação de risco. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. Disponível em: <<http://www.rioei.org/profesion32.htm>> Acesso em: 5 set. 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade/conteúdo/método no processo pedagógico**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. 1 ed. Traducción de Mario Alarcón. Buenos Aires: Longseller, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Traduzido por Rosaura Eicheberg. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

## **Abstract**

This article aims to discuss temporarily interfaces involving in-service teacher training and curriculum construction in teaching units held by the state of Santa Catarina and organized according to the Education Commission of the Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC). This Commission was to organize in mid-2000 with a view to common claims, such as dropout and repetition rates reached more children and youth at social risk, such as public schools comes primarily from the hills and slopes of city of Florianópolis. In this sense, these teaching units have sought to build a teacher to modify teaching practices still very tied to an idealized view the students', and setting themselves up as democratic public spaces, as the school administrations are elected by school communities and local.

**Keywords:** Education Commission. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Teacher training. School curriculum.