

**U F P I / C C E**

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**LES**

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI  
ISSN 1518-0743, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013.

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



EDITORA GRÁFICA DA UFPI

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

ISBN-1518-0743



# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** – ISSN -1518-0743, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013.  
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação  
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Reitor:** Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação:** Prof. Dr. Helder Nunes da Cunha

Centro de Ciências da Educação:

**Diretor:** Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

**Coordenadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**Editora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Editoras Adjuntas:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

#### COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Edna Brito – Universidade Federal do Piauí  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Saloni de Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariná Holzman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni Ricardo – Universidade de Brasília

#### Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Andrea Abreu Astigarra, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Rosa Maria de Almeida Macêdo, Cleiton de Oliveira, Luis Carlos Sales, Lucineide Barros Medeiros, Celecina de Maria Veras Sales, Eneida Oto Shirona, Maria Salete Barbosa Farias, Neide Cavalcante Guedes, Sandro Soares de Sousa, Dagmar de Mello e Silva, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, Kelma Socorro Lopes de Matos, Guimar de Oliveira Passos, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Olivette Rufino Borges Prado Aguiar.

#### Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Prédio Novo  
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga – CEP 64.049-550  
TELEFAX: (86) 3237-1277 / 3237-1214  
<[www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766](http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766)> – E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)

# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** – ISSN -1518-0743, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação  
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

**Editora Responsável:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Editores Adjuntos:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prof. Dr. Antonio de Pádua de Carvalho Lopes

**Supervisão editorial:** Tatiane Sousa de Carvalho

**Diagramação:** Carlos Alberto Alexandre Dantas

**Revisão:** Maria da Conceição de Souza Santos

**Instruções para os colaboradores/autores:** vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/  
Centro de Ciências da Educação, ano 18, n. 29, 2013 – Teresina:  
EDUFPI, 2013 – 315p.  
Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2013)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

---

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE – (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas – SP.

## Sumário

<b>Editorial</b> .....	11
------------------------	----

### **ARTIGOS**

#### **CRENÇAS PEDAGÓGICAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: DISCURSO E SABERES DOCENTES**

Hildete Pereira dos Anjos .....	17
---------------------------------	----

#### **A INFLUÊNCIA DOS SABERES DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA**

Edvonete Souza de Alencar .....	39
---------------------------------	----

#### **A CEGUEIRA EM FOCO: OS DIFERENTES POSICIONAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE VYGOTSKI SOBRE A PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO CEGO**

Bento Selau .....	61
-------------------	----

#### **SABERES DOCENTES: PARALELO ENTRE OS EIXOS TEMÁTICOS DA MATRIZ CURRICULAR E OS OBJETOS DE ESTUDO DOS TCCS DAS TURMAS PROEJA DO IFRN EM 2008**

José Mateus do Nascimento Ana Lúcia Sarmiento Henrique Maria das Graças Baracho .....	85
---	----

#### **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO DA PRÁXIS DA TRANSARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dorisdei Valente Rodrigues .....	113
----------------------------------	-----

#### **PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSCAR: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2000-2010**

Cátia Silvana da Costa Monique Aparecida Voltarelli Renata Cristina da Cunha .....	139
--	-----

#### **CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRECruzamentos DA FORMAÇÃO CONTINUADA E TEXTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

Joana Elisa Röwer Jorge Luiz da Cunha .....	167
--	-----

**WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO: RECONSTRUINDO  
A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA,  
NARRAÇÃO E LINGUAGEM**

Claudecir dos Santos ..... 199

**A ESCOLA HOSPITALAR: ACOMPANHAMENTO  
PSICOPEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE  
CRIANÇAS HOSPITALIZADAS**

Francisca Maria de Sousa ..... 227

**RESENHA**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A  
DOCÊNCIA NAS ÁREAS DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS –**

ALMEIDA, Benedita de, *et al.* (Org.)

Yolanda Zancanella ..... 257

**RESUMOS**

**O “PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR” COMO POLÍTICA DE  
REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA: O QUE PENSAM PROFESSORES,  
GESTORES EDUCACIONAIS E DIRIGENTES SINDICAIS**

Irene Nunes Lustosa ..... 265

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA: A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE MULHERES QUILOMBOLAS EM  
BREJÃO DOS AIPINS**

Ranchimit Batista Nunes ..... 267

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVOCAÇÕES  
REFLEXIVAS A PARTIR DE REGISTROS ESCRITOS DE  
PROFESSORES**

Marttem Costa de Santana ..... 269

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO  
PROFESSOR DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
NO BRASIL: UMA ANÁLISE QUANTO À REGULAMENTAÇÃO DA  
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOCENTE.**

Ricardo Augusto Nunes Prado ..... 271

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO PIAUÍ: A  
FACULDADE DE DIREITO-FADI (1931 A 1970).**

Idelcelina Barros Ximenes ..... 273

<b>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARTILHADAS POR PROFESSORES ACERCA DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS MIGRANTES E NATIVOS DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE BOM JESUS-PI</b> Maria Angélica Piauilino da Cruz.....	275
<b>A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DA MULHER LÉSBICA AFRODESCENDENTE</b> Ana Carolina Magalhães Fortes.....	277
<b>NECESSIDADES FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS DOS LICENCIANDOS EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA: COMPREENSÃO EM SITUAÇÕES REFLEXIVAS</b> Ruth de Moraes Lima .....	279
<b>SOCIOPOETIZANDO AS SEXUALIDADES: O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JOVENS DO COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO-PI</b> Francimeiry Santos Carvalho .....	281
<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: SABERES E FAZERES CONSTRUÍDOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA</b> Shirlane Maria Batista da Silva.....	283
<b>SABORES DA CASA, SABEDORIAS DE TERREIROS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES EM UM TERREIRO DE UMBANDA DE TERESINA – PIAUÍ</b> Haldaci Regina da Silva .....	285
<b>AS EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS NOS QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ</b> Raimunda Ferreira Gomes Coelho.....	287
<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA</b> Aliete Gomes da Costa.....	289
<b>PÁGINAS SOCIOPOÉTICAS: DESLIZANDO NAS IDEIAS E NOS CONCEITOS DE JOVENS SOBRE LEITURA</b> Maria da Conceição de Souza Santos. ....	291
<b>AS AÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA, ESCOLA DA GENTE COMO PRÁTICA DE CULTURA DE PAZ</b> Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino .....	293

<b>DO ENSINO NORMAL AO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PARNAÍBA (1927-1982)</b> Maria do Socorro Meireles Rodrigues.....	295
<b>MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: LINGUAGENS DE CULTURA DE PAZ NA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI</b> Maria Gessi-Leila Medeiros.....	297
<b>INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR</b> Maurício Ribeiro da Silva.....	299
<b>FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AUTOVALORIZAÇÃO DOS EGRESSOS</b> Verbena Maria Costa Reis Feitosa.....	301
<b>SABERES POPULARES E CIENTÍFICOS: USO DE PLANTAS MEDICINAIS NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE</b> Luzinete de Araújo Lima Guimarães .....	303
<b>A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR DE BIOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO BIOLÓGICA</b> Patrícia da Cunha Gonzaga .....	305
<b>FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE</b> Conceição de Maria Ribeiro dos Santos .....	307
<b>INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS .....</b>	309
<b>FORMULÁRIO DE PERMUTA.....</b>	313
<b>FICHA DE ASSINATURA .....</b>	315

## **Editorial**

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, com a Temática “**Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e Currículo**”, abre um espaço de discussão no sentido de envolver a prática do profissional docente e buscar compreender como os temas que constituem a temática central da revista se conectam e se expandem para além do espaço sistematizado da escola.

Discute os saberes da docência no âmbito de sua complexidade e intinerâncias, evidenciando como estes se integram de forma contextualizada dentro de uma dinâmica processual e numa perspectiva interdisciplinar, em conformidade com as diferentes fontes das quais são originários: a fundamentação teórica adquirida a partir das ciências organizadas (saber sistematizado) e o conhecimento originado pelo senso comum e que são adquiridos no decorrer da vida profissional (saber da experiência).

Requer, nesse sentido, que se renovem, com certa constância, os fundamentos epistemológicos que dão sustentação ao ofício do professor, pois no mundo moderno o que diferencia a profissão docente das demais ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que a ela são pertinentes. A epistemologia da prática profissional no dizer de Tardif “[...] seria o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (2002, p. 255, grifos do autor).

Trata-se, pois, de uma epistemologia da prática, cuja finalidade é desvelar os saberes buscando compreender como se integram nas atividades dos professores e como esses professores os produzem, incorporam, aplicam e transformam os saberes no cotidiano de sua prática, atentando, no entanto, para o fato de que os saberes por si não são capazes de promover mudanças no ato de educar e tampouco criar práticas novas. Sua atribuição, sua responsabilidade, é ampliar os conhecimentos que os professores têm de sua ação sobre a educação do outro (aluno), considerando sempre os contextos nos quais se situam, seja a escola, a sociedade ou o próprio sistema educacional como um todo.

Discute, ainda, associada aos saberes, sobre novas linguagens na educação e currículo, mediante a consideração de que o profissional docente se utiliza permanentemente dos saberes acumulados, tanto no processo formativo quanto no desenvolvimento da sua prática e que a educação escolar carece compreender e incorporar melhor as novas linguagens, como possibilidades de revelar os seus códigos, suas formas de expressão ponderando as necessidades impostas pelo mundo contemporâneo. O docente ao assumir essa postura estará, por meio do uso frequente das novas linguagens no espaço sistematizado da sala de aula, oportunizando ao aluno interagir com as novas tecnologias favorecendo sua evolução como indivíduo social.

Observa-se, nessas discussões que, na atualidade, a escola, especialmente a pública, conquistou destaque como espaço físico tecnologicamente equipado para se constituir em um verdadeiro ambiente de integração e articulação da juventude. No entanto, muito pouco tem sido feito nessa direção se se leva em consideração que os equipamentos por si só não serão capazes de promover interações entre os sujeitos, e nem de gerar a convivência dos diversos contextos e das múltiplas subjetividades próprios do ser humano, pois falta a esse espaço, chamado escola, o capital humano devidamente qualificado para mediar o uso adequado das novas tecnologias. O uso reduzido desse potencial de interatividade deve instigar os professores a ponderar alternativas no sentido de extrapolar esse cenário de atraso tecnocultural da educação e investir na construção de novos espaços de aprendizagem, de saberes vivos, o que exige a invalidação da linearidade que ainda persiste na sala de aula convencional.

Realça que vivemos uma época de grandes desafios no ensino focado na aprendizagem em que o currículo ainda se apresenta como um conjunto de conteúdos uniformemente agrupados cuja sequência deve ser operacionalizada como garantia de aprendizagem para o aluno. Defende que no seio dessas discussões, precisamos enxergar a escola como um ambiente de desenvolvimento de práticas sociais, que se descobre envolvida em uma complexa rede de sentidos, sendo a todo instante provocada a conviver com as mudanças que as tecnologias e as mídias digitais geram na sociedade e na cultura, que são conduzidas para o interior das escolas pelos alunos, e que, a rigor, não são plenamente aproveitadas devido à ausência de orientação que garanta aos mesmos se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas.

Considera, nesse entorno discursivo, que o currículo deve favorecer a criação das condições para que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades necessários à sua inserção no mundo contemporâneo, promovendo, dessa forma, sua transformação, uma vez que, ao ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade, como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural e discutir as relações de poder, o aluno terá elementos para formar sua identidade e compreender o seu papel nesse universo cultural.

Conclui que, nessa perspectiva, a educação carece ser repensada com o firme propósito de buscar formas alternativas capazes de garantir o entusiasmo do professor e, conseqüentemente, o interesse do aluno, o que importa criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que ofereça oportunidades para que os alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia. Essa postura garantirá ao docente realizar seu trabalho de forma mais criativa, interagindo e dialogando com a realidade para além da escola.

A organização estrutural da Revista LES apresenta, primeiramente, os Artigos referentes às temáticas, em seguida, abre duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas no campo da educação, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que envolvem em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade Resumo de Dissertações, cuja finalidade é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2013.

Ao articular estas produções de abordagens diversas, a Revista Linguagem, Educação e Sociedade, em sua vigésima oitava edição, concentra no seu interior discussões atuais acerca dos referidos campos temáticos para o qual se volta, expressando, em conformidade com o propósito, qualidade acadêmica e aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Com a expectativa de que as produções expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento e o crescente incentivo aos atuais e futuros colaboradores, o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI põe em circulação a presente edição da *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*.

Para todos, uma boa leitura.

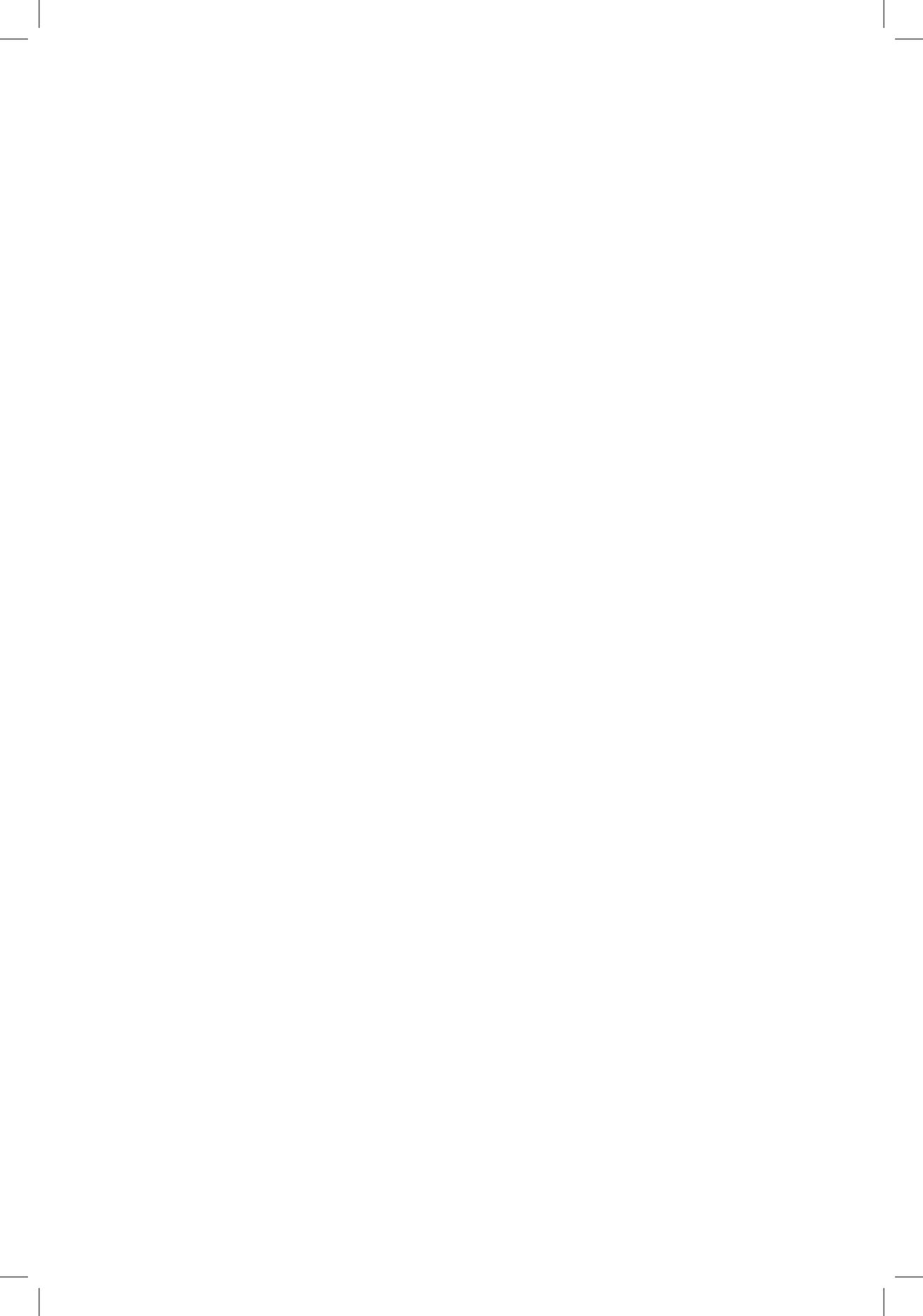


**LES**

**UFPI / CCE**

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**ARTIGOS**



## CRENÇAS PEDAGÓGICAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: DISCURSO E SABERES DOCENTES

Hildete Pereira dos Anjos<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a experiência inclusiva em andamento em escolas públicas do município de Marabá, Amazônia Brasileira, tendo como objetivo estudar nas falas dos docentes de sala comum sobre as relações entre sala comum e sala multifuncional, os modos de funcionamento discursivo, envolvendo crenças subjacentes e efeitos de sentido. Para tanto, utiliza um dispositivo analítico que articula a contribuição de Verón, a partir da semiótica, com a análise de discurso de base francesa, principalmente trazida sob a ótica de Orlandi. O *corpus* discursivo foi organizado a partir de trechos de entrevistas com quatro professores; tais trechos, tratando de prática docente, traziam comparações entre sala comum e sala multifuncional. O dispositivo analítico que utilizamos implicou em evidenciar, inicialmente, o dito explicitamente, para em seguida operar com o que, não sendo dito explicitamente, produz igualmente sentido. O trabalho conclui que o discurso pedagógico analisado tem sido permeado por determinadas crenças, as quais se resumem por uma fé na eficácia do atendimento individualizado para o aluno em situação de deficiência, na homogeneidade de todos os outros alunos e na possibilidade de capacitação para que o professor possa lidar com toda e qualquer necessidade específica do alunado. Isso implica, como efeitos de sentido, em expectativa de: ineficiência da sala comum, sob a argumentação de que não permite o atendimento individualizado; ineficiência do professor de sala comum, pela dificuldade em se capacitar para lidar com toda a diversidade das lesões; inexistência da diversidade fora da questão da deficiência, levando a uma perspectiva pedagógica homogeneizante.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação especial. Deficiência. Análise do discurso.

## EDUCATIONAL BELIEFS ABOUT SCHOOL INCLUSION: DISCOURSE AND TEACHER'S KNOWLEDGE

### ABSTRACT

This article analyzes the inclusive experience in progress in public schools of Marabá city, Brazilian Amazon, aiming to study the speeches of teachers of common room on relations between multifunctional room, common room and the discursive modes of operation, involving the underlying beliefs and sense

Recebido em: 13.8.2013.

<sup>1</sup> Doutora em educação pela UFBA. Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIVESSPA). Coordena o Núcleo de Educação Especial (NEES). Coordena o grupo de pesquisa em Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD). E-mail: dosanjoshildete@gmail.com

effects. To do so, uses an analytical device that articulates the contribution of Verón, from semiotics, with the French-based discourse analysis, mainly brought from the perspective of Orlandi. The discursive corpus was arranged from excerpts of interviews with four teachers; such excerpts, dealing with teaching practice, brought comparisons between common room and multifunctional room. The analytical device that we use resulted in evidence, initially, said explicitly, then operate with what is not said explicitly, also produces meaning. The work concludes that the pedagogical speech analyzed has been permeated by certain beliefs, which summarize by a faith in the efficacy of individualized care for the student in situation of disability, on the uniformity of all the other students and the possibility of training so that the teacher can handle any specific need of the students. This implies, as effects of sense, in expectation of: inefficiency of common room, under the argument that does not allow the individualized service; inefficiency of the common room professor, by the difficulty to deal with all the diversity of injuries; lack of diversity out of the issue of disability, leading to a pedagogical perspective homogenizing.

**Keywords:** School inclusion. Special education. Disability. Discourse analysis.

## Introdução

A necessidade de ampliação da compreensão das experiências de inclusão escolar das pessoas em situação de deficiência tem exigido que tais processos sejam analisados em sua multiplicidade. Têm sido analisadas várias dimensões desse processo: a história e as vivências da educação especial, como em Omote (2004), Jesus (2011) e Mendes (2006); os discursos envolvidos (governamental, acadêmico, escolar, entre outros) têm gerado estudos (ANJOS, 2006, 2009; BRUNO, 2010), a ação pedagógica (BEYER, 2005; BAPTISTA, 2011), o currículo (MENDES *et al.*, 2011; LEITE *et al.*, 2013), a formação docente (GARCIA, 2013), entre outros. Cada uma dessas dimensões ganha maior inteligibilidade quando relacionada com as demais, assim como a totalidade aparece em sua diversidade e unicidade quando analisada em suas relações internas. Cada experiência específica de inclusão escolar, analisada por todos esses ângulos, pode configurar um amplo programa de pesquisa; tanto isso é pertinente que tem ocupado programas de pós-graduação em educação pelo Brasil afora, como visto em Baptista e Jesus (2009), Garcia (2010), Prieto (2010), Oliveira (2011), entre outros.

No caso da Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, à qual nos filiamos, a intenção de analisar a inclusão escolar vivida nos maiores municípios do Pará gerou um programa de pesquisa, com

vários projetos e subprojetos, cada um enfocando um ou mais aspectos específicos da experiência de inclusão. Dentro desse programa, nosso grupo de pesquisa estudou, no período entre 2009 e 2010, as políticas de inclusão escolar implementadas no município a partir de 2001, quando a rede municipal assumiu as classes especiais que até então pertenciam à rede estadual e começou a matricular nas salas comuns os alunos em situação de deficiência (ANJOS; SILVA; MELO, 2011). Mais recentemente, desenvolvemos o projeto “Prática docente e formação de professores: acompanhamento das experiências de inclusão em sala de aula”, parte do qual é relatada neste trabalho, que teve como objetivo analisar as concepções de professores sobre práticas docentes inclusivas no município de Marabá, Pará, estudando as relações entre salas de recursos multifuncionais (SRMs) e salas comuns.

As salas de recursos multifuncionais são espaços criados nas escolas públicas, a partir da política nacional para a educação inclusiva (BRASIL, 2008), com a intenção de garantir o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, quando os alunos em situação de deficiência complementariam suas atividades de sala comum, ou fariam ali atividades suplementares. Conforme a Resolução n. 4/2009 CNE/CEB, em seu artigo 2º,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2010, p. 69).

Tais serviços devem, segundo o mesmo documento, ser ofertados com prioridade nas salas de recursos multifuncionais, ainda que possam também ser ofertados em centros e atendimento especializado ou em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 2010, p. 70). No caso da pesquisa realizada para este trabalho, a escola contava com a própria SRM, a qual atendia, também, a alunos de escolas localizadas nas vizinhanças.

Assumimos, para proceder à análise das falas acerca dos espaços pedagógicos voltados para a inclusão da pessoa em situação de deficiência, que é possível compreender determinados discursos como “escolares”, marcados por coerções de engendramento (VERÓN, 1980, 2004) específicas, próprias do campo educacional. De acordo

com Verón, os sistemas de produção de sentido, como qualquer sistema produtivo, são organizados a partir de um conjunto de coerções.

Todo sistema produtivo pode ser considerado como um conjunto de coerções cuja descrição especifica as condições em que algo é produzido, circula, é consumido. Assim, também, para o sentido. Ora, essas coerções, no que concerne ao sentido tal como é demarcável nas matérias significantes investidas na rede semiótica, não constituem certamente um conjunto homogêneo; as coerções não se originam de uma mesma fonte, não têm todas o mesmo fundamento nem remetem todas ao mesmo tipo de “leis”. (VERÓN, 1980, p. 191).

As coerções próprias de cada campo participam do engendramento da produção do sentido. Como há “sistemas diferenciados de produção do sentido”, Verón enfoca especificamente aquelas coerções que remetem ao sentido como “[...] resultado, como produto de um trabalho social [...] como engendrada por práticas” (1980, p. 191). Desse modo, há que esse tratar aqui do ideológico, segundo ele, e do poder. Para que um discurso tenha poder, defende Verón, deve por em ação uma crença (1980, p. 198). Do ponto de vista dos objetivos deste trabalho, portanto, para além de postular efeitos de sentido, importa saber do seu potencial de mobilizar crenças pedagógicas, imprimindo mudanças ou permanências na prática docente. O esforço de apontar crenças pressupostas nas falas tem relação, portanto, com a questão do poder, das relações entre pensar e fazer. Diz Verón (1980, p. 192) que “[...] a questão do ideológico toca às condições de produção dos discursos sociais, e a questão do poder concerne aos efeitos discursivos, isto é, as gramáticas de reconhecimento”.

No discurso pedagógico que analisamos, as coerções de engendramento do discurso pedagógico aparecem expressas em crenças, em pressupostos que embasam as falas e lhes conferem sentido. Trata-se então de realizar um movimento analítico que implica, por um lado, em encontrar marcas das condições de produção do discurso (percebendo a que discursos anteriores ele se refere, que crenças de base desses discursos são incorporadas: o ideológico) e, por outro, em produzir uma gramática de reconhecimento, elencando possíveis efeitos discursivos.

O campo educacional carrega seus próprios sistemas de crenças, que perpassam aquilo que é dito, num dado momento históri-

co, acerca da educação e de suas possibilidades. O discurso escolar, quando ganha substância nas falas dos professores, configura-se como o espaço de elaborações discursivas mais estreitamente vinculado à atividade pedagógica: é o professor que conduz e coordena o processo educativo que se pretende inclusivo, é ele que está em contato direto com os alunos. Nosso pressuposto é que compreendendo como opera, nessas falas, o discurso pedagógico (ANJOS, 2006; ORLANDI, 2005; VERÓN, 2004), será possível supor determinadas crenças de base, apontando possíveis consequências para a prática docente.

Exploramos, no trabalho de análise, aquilo que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2005, p. 34) chamou de “duplo esquecimento”: na prática discursiva, esquecemos que as coisas podem ser ditas de outro modo (esquecimento enunciativo), assim como não nos damos conta de que o que dizemos não tem origem em nós, mas do fluxo discursivo (esquecimento ideológico). O esquecimento é estruturante, diz Orlandi (2005, p. 36): precisa acontecer para que a linguagem funcione. Esse modo de acontecer do fazer discursivo faz com que surjam deslocamentos, desvios, marcas de discursos outros, em cada produção discursiva:

O trabalho da análise de discurso se concentrará, nesse modo de compreendê-lo e de operar com ele, nos ‘pontos de deriva’ (PÊCHEUX, 2006, p. 53), nos desvios (VERÓN, *op.cit.*, p.68), nos deslocamentos que a prática imprime em todo enunciado fazendo-o derivar para um outro; nas marcas que certos discursos deixaram na produção de um terceiro e na postulação de efeitos de sentido, já que a análise é uma leitura ‘em reconhecimento’. (ANJOS, 2006, p. 103).

Para esse trabalho analítico, o *corpus* discursivo foi organizado, separando-se os trechos de entrevistas que, tratando de prática docente, traziam comparações entre sala comum e sala multifuncional. O dispositivo analítico que utilizamos implicou em evidenciar, inicialmente, aquilo que “é dito” (ORLANDI, 2005), para em seguida operar com o que, não sendo dito explicitamente, produz igualmente sentido. Além do não dito (que pode ser buscado nas entrelinhas, em marcas presentes no dizer), também trabalhamos com o dito de outro modo, assim como com as possibilidades de questionamento daquilo que é dito; fizemos um esforço de evidenciar os modos discursivos de ope-

rar presentes nas falas. Interpretando esses modos de operar, postulamos efeitos de sentido, buscando evidenciar crenças pedagógicas subjacentes. Utilizamos o verbo “postular” porque os efeitos, de fato, não “estão” no texto: são conclusões de quem interpreta. Diz Verón: “Vejo mal, efetivamente, o que poderia ser o ‘efeito de sentido’ de um discurso, do ponto de vista semiótico, se não é *outro* discurso no qual se manifesta, reflete-se, inscreve-se, o efeito do primeiro” (2004, p. 237, grifo do autor).

Feitas essas definições metodológicas, cabe ainda, nesta introdução, duas explicações de cunho teórico: a primeira se refere ao uso da expressão “pessoa em situação de deficiência”; a segunda, às concepções de aprendizagem que tomamos como pressupostos.

Neste trabalho, utilizamos a expressão “pessoa em situação de deficiência” a partir de uma elaboração que recusa a noção de que a deficiência se situa na pessoa (DINIZ, 2007). Levando em consideração o modelo social do conceito de deficiência, assumimos a “[...] condição de pessoa inteira e sua deficiência construída socialmente, mas a ela remetida” (ANJOS *et al*, 2009, p. 119). Ou seja, não perdemos de vista os dois aspectos nos quais entendemos que é preciso enfocar a intervenção: a existência real da lesão e a produção real da deficiência por parte do contexto social. Diz Omote a esse respeito, em trabalho recente:

A discussão atual sobre a inclusão, tendo deslocado o foco de atenção para o meio, inclusive o contexto social no qual uma particular deficiência adquire sentidos específicos, abre a perspectiva para uma mudança também nos enfoques tradicionais de intervenção. O alvo da intervenção fundada em concepções sociais precisa levar em conta condições geradoras da deficiência presentes nas coletividades humanas. (OMOTE, 2010, p. 334).

Do mesmo modo, não consideramos que a expressão “pessoa com necessidades educacionais especiais” expresse aquilo que é específico da questão da deficiência: a possibilidade de que, em função de uma lesão cuja interpretação social marca as pessoas, essas mesmas pessoas tenham reduzido o seu acesso aos bens culturais ou empobrecido. A expressão, geralmente utilizada como forma politicamente correta para evitar a noção de deficiência e a carga de preconceito que esta carrega, ajuda também a disfarçar a existência dos

processos de exclusão e de produção da deficiência. É por isso que, mesmo sabendo que determinadas técnicas, certos procedimentos, certos materiais são imprescindíveis para o atendimento da pessoa com determinadas lesões (materiais em braille para a pessoa cega, por exemplo), não confundimos a condição do corpo com os efeitos culturais dessa condição.

A condição do corpo é entendida, neste trabalho, como lesão, enquanto que os efeitos culturais são entendidos como estigma, conforme Goffman (2008, p. 6), significando marcas que reduzem a aceitação social, causando um efeito de descrédito. Nem lesão nem estigma podem ser confundidos com as necessidades no campo do ensino e do aprendizado: as necessidades educacionais específicas, que também não entendemos como sendo “da pessoa”: são necessidades do coletivo que exige dele educação e pertencimento cultural.

Então, considerando que estamos tratando de discurso e de que nossa própria fala de pesquisadora adota as crenças acima expressas, as falas de nossos sujeitos em torno da temática da inclusão serão também, necessariamente, olhadas do ponto de vista da exclusão. Esse conceito se opõe ao de inclusão, no sentido em que este implica em tentativas de superação de processos excludentes, mas é também complementar a ele, uma vez que a necessidade do debate da inclusão só ocorre num contexto de exclusão.

A segunda questão a ser tratada diz respeito às concepções de aprendizagem adotadas neste texto, já que, ao analisar falas que tratam da ação pedagógica nas circunstâncias específicas da inclusão escolar, estaremos também assumindo pontos de vista a respeito. O analista não fala do espaço da neutralidade, e sim como produtor de novos discursos, e o faz carregado das próprias crenças. Nossas crenças nesse campo vêm das leituras de Vigotski (1998, 2000) e Leontiev (2001), especificamente com respeito à noção de aprendizado e ação pedagógica.

Vigotski (1998) defende que o aprendizado precede o desenvolvimento, ou seja, que o modo como é organizado o processo de aprendizagem influencia nas mudanças que ocorrem no aprendiz; esse processo é coletivo e cultural, ainda que internalizado de forma individual. A noção de zona proximal abrange o aprender “em processo”: aquilo que, ainda não tendo sido apropriado individualmente pelo aprendiz, já pode ser considerado apropriado pelo coletivo. É definido, portanto, como aquilo que pode ser realizado coletivamente.

Parece pedagogicamente produtivo\_ e coerente com o pensamento vigotskiano \_ pensar numa zona de desenvolvimento proximal como dimensão de um conhecimento coletivo em construção, mas inserida numa zona social de potencialidades objetivas. (RIBEIRO; ANJOS, 2011, p. 7).

Nossas crenças acerca de aprendizado, portanto, incorporam a noção de processo, de coletividade e de cultura, e é a partir daí que analisamos as falas de docentes acerca do funcionamento pedagógico das salas de recursos e salas comuns, no acompanhamento dos alunos em situação de deficiência.

Para pensar a ação pedagógica, coerentemente com essa defesa do aprender como atividade coletiva ancorada na cultura, tomamos ainda de Leontiev (2001) a noção de atividade, para pensar a ação pedagógica. Para esse autor, a atividade do aprender envolve algo de cuja resolução o aprendiz entende que depende sua vida cognitiva, portanto, empenha nisso todas as suas energias. Ao mesmo tempo, a atividade não é puramente individual, precisa envolver o coletivo aprendente, o qual, para incorporar novas noções, deve utilizar, em conjunto, as ferramentas simbólicas criadas pela cultura. Assim, a ação pedagógica se coloca à altura desse nome quando disposta a inventar, mobilizar conhecimentos e energias, superar obstáculos na direção do objetivo almejado.

Considerando que os discursos se configuram, na concretude da existência dos sujeitos, em sua organização social, foi realizada uma primeira atividade exploratória, que envolveu quatro sessões de observação participante no espaço em que ocorrem nas escolas, as ações de atendimento especializado: uma sala de recursos multifuncional. Na primeira atividade de pesquisa, portanto, procuramos vivenciar e descrever, de modo exploratório, as atividades pedagógicas realizadas na SRM. A seguir, foi estudado o conteúdo de entrevistas estruturadas com um grupo de professores de sala comum da mesma escola, realizadas separadamente por outra pesquisadora do mesmo grupo (LIMA, 2011). A intenção era efetuar, utilizando dispositivos da análise de discurso (ORLANDI, 2005; VERÓN, 2004), um estudo dos modos de operar que emergem nas falas. A tarefa de relacionar discurso e prática docente, apontando interferências e articulações entre um e outro, exigiu a montagem de um *corpus* discursivo, obtido a partir de recortes das entrevistas com os professores de sala comum,

acerca de suas relações com a sala multifuncional, entendida como *locus* organizador das ações de inclusão dos alunos em situação de deficiência.

### **Modos de operar e crenças emergentes no discurso**

Na fase interpretativa da pesquisa, após o levantamento daquilo que os professores diziam nas falas (que questões eram mais recorrentes quando eles comparavam a ação pedagógica nos dois espaços), cuidamos de retomar o dito para evidenciar o não dito, invertendo os termos das frases, observando deslocamentos de sentido produzidos no dizer, numa tentativa de evidenciar os esquecimentos discursivos. Considerando determinados modos discursivos de operar, postulamos crenças e possíveis efeitos de sentido a elas relacionados.

As questões mais recorrentes nas comparações entre sala comum e sala de recursos multifuncional, que analisamos neste trabalho, são a da eficiência no trabalho pedagógico, tanto dos professores de sala comum quanto da SRM, a da quantidade adequada de alunos em classe, a da diversidade/homogeneidade e a das expectativas de formação docente para o atendimento educacional especializado.

Nas falas, a questão da eficiência emerge normalmente relacionada com a ação do atendimento individualizado. O Atendimento Educacional Especializado aparece como um trabalho mais eficiente para a educação das pessoas em situação de deficiência, do que aquele realizado na sala comum, sendo que a razão apontada para essa eficiência é a possibilidade do atendimento individualizado, como na fala da professora A:

*Este é um trabalho mais individualizado e específico, tem um melhor acompanhamento. (Ent. A)*

Dizer de outro modo a mesma frase, invertendo seus termos, traz novos efeitos de sentido: “o atendimento seria pior se envolvesse mais alunos”, ou ainda: “não há como acompanhar bem os processos de aprendizado se a turma for grande” (característica da sala comum). A fala sobre a eficiência (da sala multifuncional) desloca-se para a fala sobre a ineficiência (da sala comum), criando novo efeito de sentido e evidenciando uma crença numa determinada forma de ação pedagógica: aquela que permite um trabalho individualizado, o professor lidando com cada aluno separadamente.

Essa compreensão de que a redução do número de alunos é boa porque permite o atendimento individualizado (e é por essa razão, depreende-se, que na sala comum os alunos em situação de deficiência não conseguem aprender) traz sérias consequências pedagógicas. Há uma tendência a supervalorizar a individualização do atendimento, e isso se aplica a tudo, inclusive ao uso de materiais. Aquilo que cada aluno usa por causa de sua especificidade (LIBRAS, Braille, material ampliado ou tátil, etc.) poderia potencializar a aprendizagem de outros, mas, para isso, precisaria ser partilhado. Do mesmo modo, suas compreensões e incompreensões, quando partilhadas com grupos maiores, poderiam ser produtivas para a discussão, mas, para isso, ele precisaria interagir com os outros, em atividades educativas e não simplesmente “socializantes”.

Certa busca de superação do atendimento individualizado aparece em outra fala, quando a professora avalia as ações que ocorrem na sala multifuncional:

*A contribuição nas atividades direcionadas para todos os alunos da sala regular, de modo que os alunos inclusos participem ativamente, é uma ação que merece destaque.*  
(Ent. D)

Essa, no entanto, é uma temática recessiva: o forte é a crença de que, para atender à criança em situação de deficiência, a melhor opção pedagógica é o atendimento individualizado.

Isso remete às discussões acerca de zona proximal, da função da cultura no desenvolvimento individual, trazidas pela obra de Vigotski (2000). Para esse autor, a aprendizagem exige a partilha, de modo que a elaboração coletiva precede a internalização. Tais elaborações, tão caras à pedagogia contemporânea, parecem não deixar marcas nas falas acerca de deficiência e atendimento especializado, por mais que se debata sobre a importância pedagógica da convivência entre diferentes. Aparentemente, a noção de convivência se contamina pela de individualidade, esta se tornando dominante e afetando a experiência de formação naquilo que ela tem de mais crucial para o educando, como bem lembra Góes, ao destacar a presença da cultura, cujo acesso se dá pela atividade coletiva, na superação das dificuldades:

*A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que*

são maximamente educáveis em comparação com as elementares, essas últimas mais afetadas pelo núcleo primário da deficiência. Por isso, o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. (GÓES, 2010, p. 40, grifo da autora).

Outra marca forte do discurso, já naturalizada nesse campo, é a própria noção de “atendimento”, um evidente deslocamento de um termo do campo clínico para o campo educacional, assimilado sem grandes debates, e que vem carregada dos sentidos da individualização. Na escola não se usa o termo “atender” para designar a atividade pedagógica, a não ser nos casos do trabalho com o aluno em situação de deficiência. A história da educação especial, semanticamente carregada pela prática social médico-clínica, traz consigo, para o campo pedagógico, os termos desta última. Mais do que isso, a prática social do campo pedagógico tende a incorporar, com os sentidos, os fazeres daquele campo, sendo a individualização do atendimento uma das suas características.

De modo complementar à temática do ensino individualizado, ocorre fortemente nas falas o assunto da superlotação das salas de aula comuns, a qual aparece naturalizada, não problematizada, como na fala de C.:

*A superlotação das salas regulares atrapalha no acompanhamento mais próximo dos alunos inclusos. (Ent. C)*

O fato de que cada sala de aula conta com mais de quarenta alunos, parece ser uma característica aceita, normal, estabelecida pelo uso do verbo “atrapalhar”, cujo objeto é o “acompanhamento mais próximo dos alunos inclusos”. A superlotação das salas de aula atrapalha, certamente, todos os processos pedagógicos, mas a situação só é descrita como problemática quando envolve a presença do aluno que, na interpretação do falante, exigiria um atendimento individualizado. Os demais alunos supõem-se, não exigem um atendimento “mais próximo”.

A naturalização de determinadas temáticas parece ser um modo de operar recorrente. Emerge do no discurso, por exemplo, uma compreensão de que a homogeneidade das ações pedagógicas seria adequada para o “não deficiente”. Essa homogeneidade só é questionada

quando se trata de produzir material e de propor atividades específicas. Ao ser perguntado sobre que recursos são disponibilizados pela sala de recursos multifuncionais para o aluno com deficiência utilizar em sala de aula comum, a resposta da professora é

*[...] atividades pedagógicas adaptadas para o aluno melhor desenvolver, pois alguns não acompanham a turma.*  
(Ent. A)

Orlandi (2005) propõe, como forma de analisar o discurso, dizer de outro modo aquilo que aparece na fala. É um modo de evidenciar o esquecimento de que as coisas podem ser ditas de muitos jeitos, e cada jeito de dizer carrega determinada carga semântica. Se dissermos de outro modo a frase da entrevistada A., veremos que o foco da atividade diferenciada é a deficiência do aluno (ou sua necessidade especial): em nenhum momento das falas ela é recomendada para outro tipo de aluno. Pode-se depreender que o que justificaria os outros alunos não terem atividades específicas seria o fato de que “acompanham a turma”. Fica pressuposta, portanto, uma pedagogia para a turma e outra para a deficiência. É difícil fugir dos efeitos de sentido e das perguntas que isso gera: a turma e esse aluno vão no mesmo rumo (em ritmos diferentes)? Acompanham em ritmo ou em conteúdos, ou nos dois? Porque o deficiente não faz parte da turma, nessa fala? Não cabendo na possibilidade de homogeneização, restaria a ele uma diversidade avulsa. Aos outros, não cabendo a diversidade (porque eles podem acompanhar o ritmo e o conteúdo comuns), restaria o ensino massificado. Crenças pedagógicas tradicionais emergem, portanto, na naturalização das temáticas que ganham maior peso nas falas analisadas.

Quando a temática é formação, as falas todas convergem para a expectativa de uma formação docente adequada para o professor lidar com as questões da deficiência em sala comum:

Além do curso de LIBRAS, outros cursos deveriam ser oferecidos para os professores da sala regular, de modo que atendesse todas as deficiências que são atendidas na educação. (Ent. C)

Mais estudos sobre todas as deficiências que são atendidas na escola, não só sobre os surdos ou déficit mental. (Ent. D)

Ao operar com a temática da formação esperada, as falas trazem as contradições próprias do funcionamento do discurso: por um lado, o falante parece esperar a aquisição de um conhecimento especializado (o professor deseja saber muito sobre uma lesão específica, reivindica cursos específicos de formação sobre cegueira, surdez, síndrome de Down, autismo, entre outros); por outro lado, essa ânsia pode implicar numa ênfase generalista (parece acreditar que, para poder ensinar com qualidade, precisa saber sobre todas as deficiências, já que, a qualquer momento, poderá variar o tipo de lesão – e, portanto, de necessidade especial – com que ele tem que lidar). Nas falas, emerge uma ansiedade por uma formação que permita que, um dia, cada professor possa atender, adequadamente, crianças com qualquer tipo de lesão.

A compreensão de formação docente, nessas falas, é marcada pela ausência de uma perspectiva de longo prazo. Tal perspectiva exigiria uma reflexão sobre quais são as concepções de educação que estão na base dessa formação, que mudanças se pretende estimular com o processo educativo, tanto em cada pessoa quanto na coletividade, que valores são assumidos como necessários para essas mudanças. O imediatismo das exigências de formação faz com que as possibilidades formativas se aproximem mais de um destino, pré-definido pelas circunstâncias, pelas exigências legais, pela imposição das políticas, do que de um projeto dos próprios professores e das escolas a que pertencem. Larrosa (2010, p. 53) nos alertava que o percurso de formação precisa ser guiado por uma relação do sujeito consigo mesmo:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém e a prova e a desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva.

Essa reflexão de Larrosa ajuda a questionar o percurso de formação dos educadores cujas falas analisamos, cujo foco se dispersa num somatório de capacidades impostas de fora, pelas circunstâncias: o professor precisaria saber muito sobre as características clínicas de cada especificidade, muito sobre as possibilidades de intervenção pedagógica necessária a cada caso; além disso, o alcance desse pro-

cesso formativo também escapa ao próprio educador, pela sua amplitude. Ocorre um deslocamento de sentidos referente à própria palavra “formação”, que aqui pode ser treinamento, ali transformação pessoal, acolá aprendizagem coletiva. Assumir a existência desse deslocamento leva a pensar na necessidade de uma reflexão acerca do projeto educacional assumido pelos educadores como coletivo.

A conquista dessas condições [para a efetivação da educação inclusiva] passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, em prol de uma escola de qualidade para todos. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educativa orientada por concepções otimistas sobre potencial educativo de todos os alunos, especialmente de “alunos com deficiência”. (SANTOS, 2002, p. 33).

É sintomática, como modo de operar com a temática da formação, a própria naturalização das exigências de atendimento: não é questionado que possa haver situações para além das condições de atendimento pedagógico, traduzido aqui como planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem, aquilo que é atividade docente propriamente dita. Outros atendimentos (médico, psicológico, assistencial...), de responsabilidade da sociedade mais ampla, acabam se confundindo com essa atividade, e criando uma sobrecarga de autoexigências por parte do profissional da educação, no que se refere à própria formação.

Encontra-se na ânsia formativa, portanto, ao lado de uma simplificação da questão da deficiência e um desconhecimento da amplitude e diversidade das lesões, uma crença ingênua na onipotência dos processos educativos concentrados na escola e na ação do professor. Espera-se da escola e do professor que tomem como sua a tarefa de superar os processos excludentes, interpretando-os como fruto de pouco acesso à educação ou de uma educação de baixa qualidade.

### **Conclusões: postulando efeitos de sentido e apontando possíveis crenças subjacentes**

Dos modos de operar com as temáticas que aparecem nas falas e dos elementos presentes na vivência inicial na sala multifuncional,

algumas crenças e suas possíveis consequências no fazer pedagógico foram por nós elencadas. É importante lembrar que, em se tratando de análise de discurso, o esforço interpretativo realizado é sempre a produção de novos efeitos de sentido: não há como simplesmente consumir o discurso, já apontava Verón (2004), a interpretação é sempre um discurso “em reconhecimento”. A interpretação incorpora, portanto, as crenças de quem interpreta, e é a partir dessas crenças que estamos postulando efeitos de sentido nas falas, e trazendo elementos para postular crenças presentes no discurso pedagógico. Três crenças nos pareceram evidentes nas falas analisadas, ao se comparar sala comum e sala de recurso: na ineficiência da sala comum para a inclusão, na insuficiência da formação docente e na homogeneidade daqueles que são entendidos como “não deficientes”.

A primeira crença pode ser resumida do seguinte modo: a sala comum é ineficiente porque não permite o atendimento individualizado (precisa atender a grandes grupos de alunos). Pode-se dividir essa crença em duas: “o atendimento individualizado é a forma mais adequada de se atender a qualquer aluno com lesão”, por um lado e “é natural que na sala comum se atenda a grandes grupos, com tarefas iguais e iguais procedimentos pedagógicos”, por outro. Uma decorrência dessa compreensão seria a ideia de que cabe ao AEE a formação dos alunos em situação de deficiência, e a sala comum seria um espaço de “socialização”. Outra decorrência é a ausência de atividades – no sentido proposto por Leontiev (2001), algo de cuja solução dependa a vida cognitiva do indivíduo – que envolvam toda a turma, utilizando conjuntamente todas as ferramentas simbólicas que a cultura possibilita, ou a separação dessas atividades em espaços distintos e pouco permeáveis um ao outro. Tais práticas trazem em si a concepção de aprendizado como processo que ocorre no interior do indivíduo, a partir de características biológicas favoráveis, do esforço individual ou das duas coisas. Rompem, portanto, com a ideia de inclusão como convivência entre diferentes e aprendizado produzido pelas interações entre suas diferenças.

A segunda crença é de que as dificuldades do professor de sala comum podem ser explicadas pela sua formação insuficiente: ele não está capacitado para lidar com toda a diversidade das lesões. Há evidências de que isso pode ser considerado um fato, mas o preocupante é outra crença, subjacente a essa, de que tal conhecimento seja imprescindível para que ele possa ser um “professor inclusivo”.

Com isso, vincula-se lesão e método pedagógico, confundindo-se, na maioria das vezes, método com procedimento e material didático. Confunde-se também conhecimento clínico com saber pedagógico, esse último sim, objeto da busca docente por formação e fonte de autovalorização do professor.

Tais confusões podem condenar ao fracasso a possibilidade de inclusão escolar, ao entendê-la como tarefa unicamente de professores, sejam eles de sala multifuncional ou de sala comum. Pode também coagir os professores, tanto da sala comum quanto da multifuncional, empurrando-os numa corrida desenfreada por formação sem foco específico, por treinamentos curtos e desconectados sobre todos os tipos de lesão e todas as técnicas e procedimentos de ensino e atendimento. Carecemos de estudos a respeito, mas parece evidente que esse tipo de pressão social amplia as possibilidades de fracasso e de adoecimento emocional dos docentes.

A terceira crença, que não pode se desvincular das anteriores, é o entendimento de que os “outros” alunos, aqueles que não apresentam lesões, estão protegidos da produção cultural da deficiência. Esta crença pressupõe ainda que tais alunos não tragam em si diversidade, nem exigem do professor conhecimentos específicos, portanto podem ser tratados como “turma”, numa concepção homogeneizante de educação. O potencial dos alunos em acompanhar os conteúdos e o ritmo médio proposto pelo professor coloca tanto ritmo quanto conteúdos e objetivos escolares fora das questões a serem problematizadas, e isso se configura num desserviço às lutas por educação de qualidade. Essa crença e esse desejo de homogeneidade (necessários para quem crê no atendimento individualizado de uns poucos e na tarefa descomunal e contraditória de ser especialista em tudo) se confrontam com toda uma produção no campo pedagógico, especialmente os achados da pedagogia sócio-histórica, cujas referências para este texto são Leontiev (2001) e Vigotski (1998, 2000).

Retornando a noção de deficiência como produção cultural, base de nosso trabalho, podemos afirmar que as crenças na individualização do ensino, na homogeneidade dos modos de aprender dos corpos não lesionados, na formação pedagógica como um preparo para lidar com a limitação (e não com o potencial dos sujeitos, individual e coletivamente) reforçam a produção da deficiência, não contribuem na superação das limitações e nem permitem a troca necessária entre as diferentes experiências de aprender trazidas para a comunidade

escolar. A ampliação e aprofundamento do acesso aos bens culturais, historicamente negados às pessoas a quem se estigmatizou como “deficientes”, não podem ser alcançados com base em tais crenças.

Os efeitos de sentido produzidos permitem concluir que as práticas educacionais permeadas por tais crenças podem não apenas deixar em segundo plano metodologias alternativas, mas gerar uma defesa ampla do ensino individualizado, baseado nas características da lesão, como adequado para as pessoas em situação de deficiência. Isso pode negar ou reduzir o acesso de todos os alunos à convivência e à aprendizagem coletiva, seu direito inegável. Também pode reforçar a suposição de homogeneidade de todos os que, supostamente, não sofrem as imposições culturais da deficiência, valorizando práticas repetitivas e mecânicas para a educação como um todo, e entendendo como diversidade apenas os corpos com lesão.

Nossas conclusões remetem à necessidade cada vez mais premente de estudos sobre as coerções de engendramento do discurso em torno das temáticas da inclusão e da deficiência. Perguntas novas (ou nem tão novas assim) vão se elaborando e reelaborando, e podem estar no centro de novas problematizações do educar em tempos de inclusão. Que relações de poder, no campo educacional têm relação com tais crenças? Porque ocorre um distanciamento entre o discurso docente sobre inclusão, e os discursos mais gerais e mais críticos sobre o fazer pedagógico? Quais as origens da sua ausência na formação docente específica para o atendimento especializado?

As universidades brasileiras não podem se furtar diante do compromisso social e político de assumirem uma posição diante da formação inicial de docentes no contexto contemporâneo de implementação da Educação Inclusiva. A retrospectiva do curso de Pedagogia e a história da Educação Especial no Brasil demonstram que ainda existe um silêncio pairando sobre a educação dos “alunos com deficiência”. (SANTOS, 2002, p. 41).

Mais de uma década depois do início da experiência de inclusão dos alunos em situação de deficiência nas escolas públicas de Marabá (como dissemos anteriormente, data de 2001 o início desse processo), consideramos que esse desafio continua colocado, e cremos que parte do silêncio a que se refere a autora citada tem relação com a falta de estudos acerca da produção dos sentidos, dentro do campo pedagógico, sobre as questões da deficiência, da eficiência, da inclusão, da

diversidade. A busca de resposta para as perguntas acima apontadas pode abrir novas possibilidades de produção discursiva, evidenciando interlocuções, ausências e vazios e evidenciando o fluir, de um campo para outro, de explicações de realidade (ou evidenciando as barreiras que impedem/desviam esse fluxo).

## Referências

ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão, 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. *et al.* A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.

\_\_\_\_\_. *et al.* Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

BAPTISTA, C. R., JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, L. P. *et al.* Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, mar. 2013. p. 63-92.

LIMA, E. T. **O processo de inclusão vivenciado na escola Odílio da Rocha Maia / Marabá – PA**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, G. M. L. *et al.* Atendimento educacional especializado por entre políticas, práticas e currículo: um espaçotempo de inclusão In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais...**: Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cadernos de Atividades em Educação Popular**: políticas de educação inclusiva em. Belém, Pará: Ed. UEPA, 2011.

OMOTE, S. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300002&lng=en&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300002&lng=en&nr m=iso)>. Acesso em: 27 mai. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RIBEIRO, N. B.; ANJOS, H. P. Para uma leitura discursiva das dinâmicas sociais: aproximando Vigotski e Bakhtin. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 20, 2011, Manaus. **Anais XX EPENN: Educação, Culturas e Diversidade**. Manaus – AM, 2011. 1 CD-ROM

SANTOS, J. B. A dialética da “inclusão/exclusão” na história da educação dos alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n.17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

VERÓN, E. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo (RS): Ed. UNISINOS, 2004.

\_\_\_\_\_. **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1980.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



# A INFLUÊNCIA DOS SABERES DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA

Edvonete Souza de Alencar<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta um estudo que teve como cenário investigativo a comparação entre duas escolas que obtiveram um avanço significativo de proficiência nos anos de 2008 a 2012 em uma avaliação externa. Nosso objetivo foi investigar quais são as influências dos saberes docentes para que ocorra a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aplicamos um questionário, uma entrevista e recolhemos atividades com professores do 5º ano, segmento avaliado. Referenciamos-nos aos autores do Conhecimento Profissional Docente: Shulman, Ball e Bass e Tardif, assim como a Vergnaud para nos embasar quanto ao objeto matemático. Percebemos que o estudo e uso adequado dos materiais disponibilizados pela Secretária da Educação, assim como a complementação com atividades contextualizadas são fatores significativos no desempenho dos alunos desta escola.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Saberes docentes. Aprendizagem.

## ABSTRACT

### THE INFLUENCE OF KNOWLEDGE IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS OF STUDENTS IN LEARNING MATHEMATICS

The article presents a study which compared the investigative scenario between two schools that achieved a significant advance proficiency in the years 2008-2012 in an external evaluation. Our aim was to investigate what are the influences of teacher knowledge for learning to occur students in the early years of elementary school. We applied a questionnaire, interview and collect activities with teachers five grade segment evaluated. We mention us the authors of Teaching Professional Knowledge: Shulman, Ball and Bass and Tardif, Vergnaud for us to base as the mathematical object. We realize that the study and proper use of materials made available by the Secretary of Education, as well as supplementation with contextualized activities are significant factors in the performance of the students of this school.

**Keywords:** Mathematics Education. Teaching Knowledge. Learning

---

Recebido em: 30.8.2013.

<sup>1</sup> Mestra em Educação Matemática pela UNIBAN. Doutoranda em Educação Matemática pela PUC-SP. Professora do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual e Professora de Educação Infantil do Municipal de São Paulo. Área de pesquisa: educação matemática, campo multiplicativo, anos iniciais e modelagem matemática e educação. E-mail: edvonete.s.alencar@hotmail.com

## Introdução

O presente artigo foi elaborado tendo em vista analisar e buscar os saberes docentes que influenciam na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais em Matemática. A dissertação realizada por Alencar (2012) oferece um importante cerne a nosso estudo, uma vez que a autora realizou sua análise em uma escola que saiu de um índice pouco satisfatório para no posterior ano conseguir o 5º melhor resultado em uma avaliação externa no Estado de São Paulo. O índice de proficiência foi no ano de 2008 de 3,14 e no ano de 2009 de 7,45. Seu objetivo foi identificar quais foram os conhecimentos profissionais docentes de professores do 5º ano do ensino fundamental que proporcionaram este desempenho. Cabe salientar que reaplicamos o questionário, entrevista e realizamos nova recolha de atividades em uma outra escola que obteve o perfil semelhante de superação – ao estudo anterior- nos índices do Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp). A referida escola apresentou em 2008 o índice de 1,66 e nos anos subseqüentes teve crescente desenvolvimento obtendo no Saresp de 2012 média de 5.58 em uma escala de 0 a 10. Como sujeito da pesquisa selecionamos os professores do 5º ano do Ensino Fundamental, segmento este avaliado na referida avaliação de ambas as escolas. O questionário reaplicado é composto por quatro questões do Campo Multiplicativo, que tiveram baixo índice de desempenho desta avaliação externa. Colocamos nas situações protocolos com resoluções de alunos fictícios para que os docentes analisassem e sugerissem intervenções. Especificamente neste estudo apresentaremos um dos exemplos utilizados. Cabe salientar que solicitamos atividades ao docente que foram aplicadas em sala com os seus alunos. Faremos um comparativo entre os resultados obtidos entre as duas instituições quais as singularidades encontradas nos estudos.

Apresentaremos na próxima seção a relevância e os fundamentos teóricos no qual embasamos este artigo e após relatarmos sobre os procedimentos metodológicos adotados, apresentaremos a questão do questionário com as análises dos professores de ambas as escolas, os aspectos relevantes da entrevista, além das atividades recolhidas e as nossas considerações finais.

## O conhecimento profissional docente: relevância e referencial teórico

O interesse em realizar este estudo surgiu com o aparecimento de alguns resultados e encaminhamentos apontados no estudo de Alencar (2012), no qual indica possíveis aspectos e conhecimentos profissionais docentes que contribuíram para um bom desempenho dos alunos em Matemática. Entre estes fatores estão o estudo de materiais de apoio como relatórios, guias de planejamento e outros pelo professor, além de uso de situações contextualizadas no enriquecimento de suas atividades e uso de aluno monitor para os alunos com dificuldade. A autora sugeriu em seu trabalho, como perspectiva para futuros estudos, a análise de outras escolas bem sucedidas. Com isso procuramos outras instituições com essas características, no caso de excelente proficiência, no qual pudéssemos pesquisar quais fatores promoveram tal avanço significativo.

Nosso referencial teórico envolveu os autores que relatam sobre o Conhecimento Profissional Docente: Ball e Bass (2003) e Shulman (1986), Tardif e Raymond (2000).

Observamos nos estudos de Shulman (1986) a caracterização do Conhecimento Profissional Docente, indagando que estes conhecimentos são compostos por três vertentes complementares entre si. Estas seriam o *Conhecimento do Conteúdo Específico*, que se trata das características e peculiaridades do conteúdo; o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* que é o modo de explicá-lo para que ocorra o entendimento e compreensão do mesmo e *Conhecimento Curricular do Conteúdo* que é a relação do conteúdo com os conhecimentos anteriores.

Em consonância com essa mesma linha de pensamento, os autores Ball e Bass (2003) relatam a importância da compreensão raciocínio matemático dos alunos para a reflexão dos docentes em sua prática pedagógica, ou seja, o *Conhecimento Especializado do Conteúdo*. Há um questionamento de “Qual matemática os professores necessitam saber para ensinar efetivamente?”, para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Tardif e Raymond (2000) nos dizem que os saberes docentes estão relacionados com o fator do tempo, visto que, parte do conhecimento e habilidades que os professores possuem sobre os saberes e

o modo de ensiná-los está diretamente ligado as suas experiências de vida, quando alunos e educadores. Observamos nos estudos desses autores que os mesmos desenvolveram um quadro de saberes indicando a relação dos saberes com os lugares de atuação, instrumentos utilizados no trabalho e experiências adquiridas neste período.

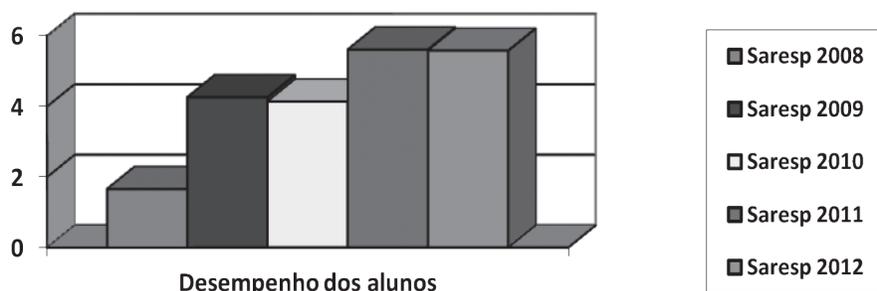
Para análise do objeto matemático apresentado nas situações do questionário nos referenciamos na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1991), que primeiramente nos dá a referência sobre como é formado o conceito, o mesmo nos relata que existe uma tríade, composta por S – situações que dão significado, I invariantes compostas pelos objetos, propriedades e relações e R que são as representações simbólicas. O autor apresenta que o desenvolvimento do conhecimento é organizado em campos conceituais com foco no conteúdo e estas são potencializadas com as experiências desenvolvidas na maturidade e aprendizagem que ocorrem em um período de tempo. Cabe destacar que existem vários campos conceituais aditivos, multiplicativos, geométricos e outros. Neste estudo abordaremos o Campo Conceitual Multiplicativo.

### **Como foi desenvolvido o estudo?**

Escolhemos as escolas com base em uma pesquisa nos relatórios de resultados de uma avaliação externa do estado de SP dos anos de 2008 a 2012. Selecionamos as escolas que superaram um índice insuficiente em 2008 para um índice satisfatório nos posteriores anos. De nominaremos as escolas como *Escola A* e *Escola B*.

Analisou a *Escola A* nos anos de 2008-2009, no qual teve seu progressivo avanço de 3,14, para 7,45 no posterior ano em proficiência em Matemática. Destacamos que a referida *Escola B* no ano de 2008, obteve na disciplina de Matemática o índice de 1,66 e no ano de 2012, 5,58 em uma escala de 0 a 10 (GRAF. 1).

**GRÁFICO 1 – Desempenho dos alunos na Avaliação Externa.**



Investigamos em ambas instituições quais ações os docentes desempenharam para obter tal aprimoramento, como foi analisado as produções dos alunos e planejaram os encaminhamentos pedagógicas.

Para a coleta de dados reaplicamos um questionário elaborado com questões da referida avaliação externa, no qual os alunos tiveram dificuldade em sua resolução. Cabe destacar que entre estas questões apresentaremos uma abordando a situação problema de proporcionalidade. E realizamos um comparativo entre os resultados de Alencar (2012) e o referente estudo.

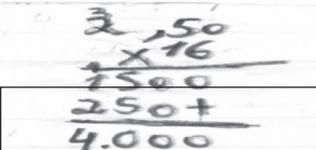
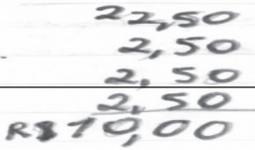
Relatamos que na *Escola A* a pesquisa foi realizada com 5 docentes e na *Escola B* com 1 docente.

Com o intuito de realizar uma melhor análise indicamos protocolos com resoluções de alunos fictícios, propondo diferentes soluções que potencialmente poderiam ser realizadas por estudantes. O objetivo foi procurar identificar qual o grau de compreensão do educador acerca de cada resolução nas dificuldades dos discentes e sugerimos ainda que os sujeitos indicassem algumas intervenções pedagógicas. Foi reaplicado também a entrevista, no qual abordou-se alguns aspectos relevantes para a pesquisa e recolheu-se atividades desenvolvidas com os alunos.

### **Descrição da questão do questionário**

Nosso questionário apresentou quatro situações do Campo Multiplicativo, especificamente neste artigo apresentaremos a situação de proporcionalidade. Destacamos a habilidade do Saresp correspondente à questão – “Resolver problemas que envolvam a multiplicação e a divisão, especialmente em situações relacionadas à comparação entre razões e a configuração retangular”.

Quadro 1 – Questão envolvendo situação de proporcionalidade

	
Aluno 1	Aluno 2
A) Explícite aspectos que podem indicar o grau de compreensão de cada um deles sobre a resolução da operação indicada. B) Dê sugestões para a aprendizagem nos diferentes casos: qual seria sua intervenção? <b>Fonte:</b> Alencar (2012)	

Com o intuito de uma melhor compreensão sobre o estudo realizado indicamos a explicação da situação escolhida e da resolução de cada aluno.

A situação problema escolhida nos mostra que não se trata de uma situação-problema convencional, pois consideramos que são comumente encontradas em livros didáticos ou materiais pedagógicos problemas de valor unitário. Verificamos que esta possui um enunciado que propõe a relação proporcional de 4 maçãs com o valor de R\$ 2,50.

Quanto aos protocolos selecionamos o aluno fictício 1 por cometer um equívoco na interpretação da situação problema. Verificamos que o aluno compreende que o valor de R\$ 2,50 é o de uma maçã, portanto o mesmo acredita que o valor da proporcionalidade inicia-se na unidade. Inferimos ainda que o aluno se utiliza de experiências anteriores que o fizeram solucionar a questão pelo valor unitário. Aparentemente notamos certo avanço quando o discente utiliza a multiplicação para resolução.

O aluno fictício 2 acerta a questão proposta utilizando o algoritmo da adição. Para Vergnaud (1991), o teorema em ação que é a escolha do estudante da operação para resolução do problema. Percebemos que este aluno entendeu que 4 maçãs custam R\$ 2,50 e por isso juntou quatro grupos de quatro para obter as dezesseis.

## Análise da questão e entrevista

Propusemos duas resoluções de alunos fictícios: uma contendo resolução por multiplicação, porém com entendimento equivocado do enunciado, e uma correta com resolução por meio da adição de parcelas iguais.

Ao examinarmos as respostas dos professores em ambas as escolas, verificamos que os três professores da *Escola A* consideram correta somente a adição por parcelas iguais, corroboramos a análise com o relato do professor da *Escola B*:

Professores da <i>Escola A</i>	Professor da <i>Escola B</i>
<p>A primeira criança não conseguiu resolver a questão, pois não conseguiu assimilar o conteúdo – utilizou as propriedades associativas, comutativa etc. (<b>Professor A</b>).</p> <p>O 2.º chegou ao resultado esperado, não se utilizando do recurso que seria dividir 2,50 por 4 e multiplicar o resultado por 16.</p> <p>O 1.º não leu com atenção, o que gerou a incompreensão do que foi pedido, ele entendeu que teria que multiplicar 2,50 por 16 (<b>Professor B</b>).</p> <p>O 1.º caso não obteve o resultado positivo, mas no 2.º caso não usou a multiplicação, porém fez corretamente o resultado – raciocínio lógico (<b>PROFESSOR C</b>).</p> <p>[o primeiro aluno] Não conseguiu compreender a conta. [o segundo aluno] Ele chegou no resultado no objetivo dado a ele (<b>Professor D</b>).</p> <p>[o primeiro aluno] Embora multiplicasse por 16, não compreendeu que 2,50 era o preço das 4 maçãs juntas. [o segundo aluno] Chegou ao resultado, mesmo não fazendo a divisão, pois seria um recurso desnecessário (<b>Professor E</b>).</p>	<p>O aluno 1 utilizou a operação mais curta pela multiplicação, mas não percebeu que não era o valor de uma maçã.</p> <p>O aluno 2 utilizou o processo longo pela adição e acertou a situação. (<b>Professor F</b>)</p>

As narrativas apresentadas pelos professores indicam a tendência destes aceitarem melhor a proposta do aluno que considerou o valor de 4 maçãs como unitário, pois este resolveu por meio da multiplicação. Sabemos que o procedimento utilizado pelo aluno fictício 2 seria o mais indicado para a situação proposta, pois percebe-se uma clareza no procedimento adotado.

Notamos que os docentes identificam o pensamento dos alunos fictícios em sua resolução, e apesar de terem um discurso fragilizado pelo uso procedimental, percebe-se que os mesmos identificam as dificuldades existentes. Neste sentido, percebemos traços dos estudos de Tardif e Raymond (2000) que nos relatam que o docente utiliza práticas aprendidas durante o tempo. Corroboramos esta análise com o relato da entrevista do Professor F:

Estudei no Cefam – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e tive uma formação que trabalhou muito o ensino em cima de situações problema, e em percebermos como o aluno pensa. (Professor F)

Identificamos neste relato como foi a formação inicial deste professor e analisamos como são suas percepções sobre o que os alunos sabem ao realizar a resolução do referido problema, que o docente possui uma boa formação e, por conseguinte uma boa prática pedagógica. Estudos de Shulman (1986) indicam que o há uma estreita ligação entre as três vertentes de conhecimento: pedagógico, conteúdo e curricular.

Podemos reafirmar tal observação nas intervenções sugeridas pelos docentes.

Professores da <i>Escola A</i>	Professor da <i>Escola B</i>
<p>Levar os alunos a terem conhecimento da tabuada/ como bingo/ sorteio (com formação de grupo = quanto é <math>2 \times 9 =</math> sorteio) material todo confeccionado pelo aluno (<b>Professor A</b>).</p> <p>Sugestão Leitura e sugestão por etapas (<b>Professor B</b>).</p> <p>Trabalharia com material concreto, ou até mesmo desenhos (maças) (<b>Professor C</b>).</p> <p>1.<sup>a</sup> Eu usaria o processo na conta passo a passo toda multiplicação e divisão.</p> <p>Para ele ler e ler o enunciado do problema (<b>Professor D</b>).</p> <p>Rer ler o enunciado, resolvendo por partes ou no concreto (<b>Professor E</b>).</p>	<p>O aluno 1 necessita de atividades de interpretação do problema, analisando o que a situação pede, que operação e utilizando o desenho para interpretar.</p> <p>O aluno 2 precisa entender que existem outros modos de resolver o problema, mostraria a multiplicação. (<b>Professor F</b>)</p>

Em análise das sugestões apresentadas pelos professores, inferimos que os docentes tentam a seu modo, buscar meios para solucionar as dificuldades dos alunos, o que, segundo Vergnaud (2001), promove a formação de um conceito, no caso, a proporcionalidade.

Notamos no estudo de Ball e Bass (2003) a necessidade de percebermos qual Matemática o Professor deve ensinar para que a aprendizagem se efetive assim como a identificação por parte do docente das diferentes estratégias de resolução o aluno realiza. Por isso percebemos que o professor deve ter o domínio do conhecimento especializado do conteúdo.

Ao retomamos alguns aspectos da questão analisada na entrevista complementamos os dados anteriores:

Professores da <i>Escola A</i>	Professor da <i>Escola B</i>
<p>Sim, eu consideraria certo [o aluno 2] mas eu mostraria ao segundo aluno [...] que dependendo de [...] na vida, no dia a dia, muita gente não vai aceitar isso aqui. Por exemplo, [...] quando você vai fazer um concurso, [...] então eles te cobram uma coisa, você vai considerar isso está certo ótimo, só que na hora que o rapaz está fazendo um teste para o concurso ou numa firma consideraria porque ele usou uma outra saída (<b>Professor A</b>).</p> <p>Ficou constrangida e não respondeu (<b>Professor B</b>).</p> <p>O segundo aluno aqui eu consideraria certo (<b>Professor C</b>).</p> <p>O da multiplicação está correto (<b>Professor D</b>).</p> <p>Ok, Mesmo considerando que o aluno que resolveu pela adição estava com o resultado o correto? (entrevistadora).</p> <p>É porque aqui ele foi na tabuada, passo a passo e na adição ele foi direto, ele já somou tudo e por o método da multiplicação ele não chegaria no resultado ideal mais no próximo (<b>Professor D</b>).</p> <p>Eu consideraria o segundo certo porque ele chegou ao resultado. Mas o professor deveria fazer um trabalho para questionar como ele chegou a esse resultado e mostrar a ele outro jeito mais prático (<b>Professor E</b>).</p>	<p>Claro que consideraria o aluno 2 certo, mas mostraria como ele poderia resolver de outras maneiras. (<b>Professor F</b>)</p>

Com a observação dos depoimentos conclui-se que três professores demonstram necessidade de maior intervenção do conceito da multiplicação e um professor não mostrou preocupação com a exatidão da resposta, mas pelo procedimento utilizado pelo aluno na resolução.

Percebemos ainda com a abstenção de resposta de um dos docentes a existência de fragilidade nos argumentos da resposta do docente em relação ao conhecimento proporcionalidade. Tal fato nos retoma aos estudos de Shulman (1986) sobre a interrelação entre as vertentes que formam o Conhecimento Profissional Docente. Assim como na assertiva do professor D, “este daqui foi direto [...] já somou tudo”, ele julga a resposta da multiplicação adequada às suas expectativas, mesmo apresentando resultado incorreto.

Constatamos que quatro professores aceitam a resposta pela adição de parcelas iguais, porém três deles colocam a necessidade de ampliação dos conceitos para os alunos da multiplicação e da divisão. Com isso verificamos que com base nos relatos dos professores estes aceitam respostas distintas, mas tendem a centralizar o ensino nos procedimentos. Outras pesquisas Rodrigues (2006) e Araújo (2003) nos indicam que, apesar de os professores reconhecerem as diferentes estratégias de resoluções dos estudantes, estes tendem a valorizar a resolução de problemas por meio das operações.

Inferimos que provavelmente estes docentes vivenciaram experiências positivas com o uso do algoritmo, seja como estudantes ou professores, e essas práticas os estimularam a utilizá-las em suas ações docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000).

### **Atividades desenvolvidas pelo docente**

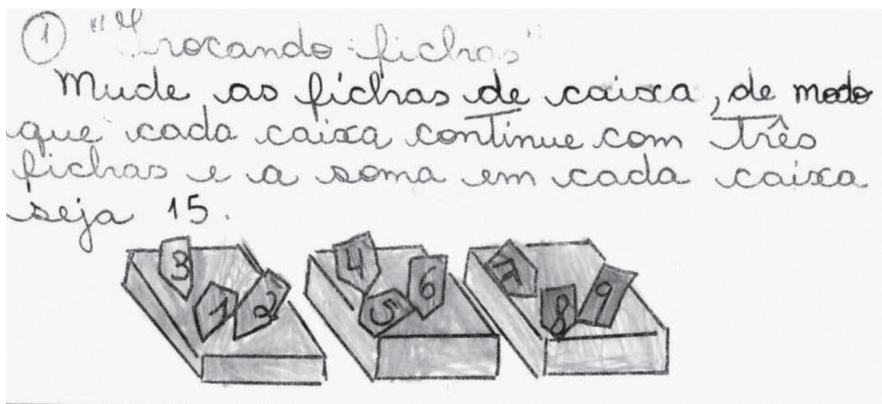
Com o objetivo de identificar quais tipos de tarefas os sujeitos investigados propõem aos estudantes, como corrigem e analisam suas produções matemáticas. Propomos que estes apresentassem atividades desenvolvidas em sala de aula. Cabe salientar que dois docentes da *Escola A* contribuíram com as atividades e um docente da *Escola B*.

Apresentaremos a seguir as atividades desenvolvidas pelos docentes da *Escola A*, respectivamente professor B e professor E.

As atividades apresentadas pelo professor B, são compostas por quatro situações-problema envolvendo o campo conceitual aditivo, das quais duas dissertativas e duas contendo alternativas. Notamos que três destas questões foram retiradas das avaliações externas do Saresp 2008.

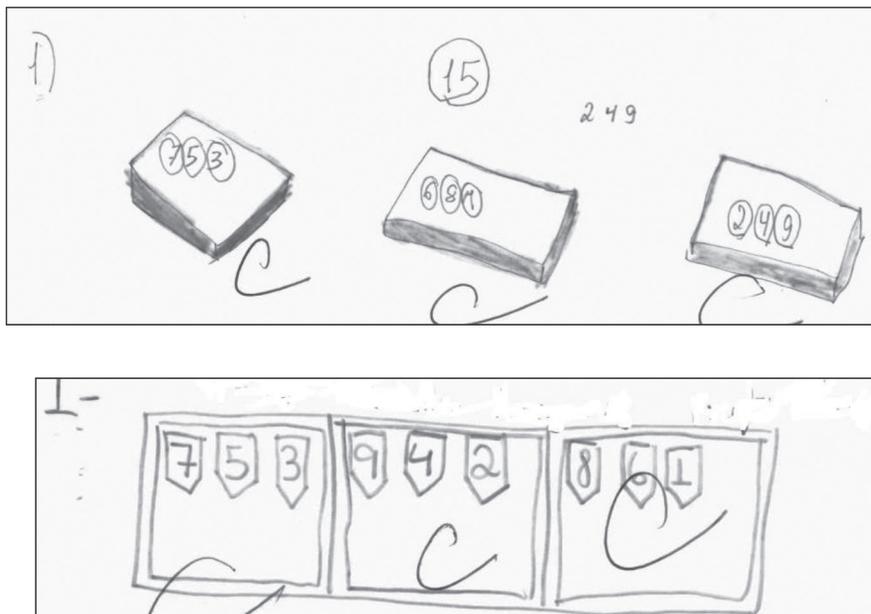
A primeira situação-problema procurava verificar a compreensão dos alunos a respeito do sistema de numeração decimal e realizar cálculos mentais (FIG. 1):

**FIGURA 1 – Exemplo de atividade do professor B**



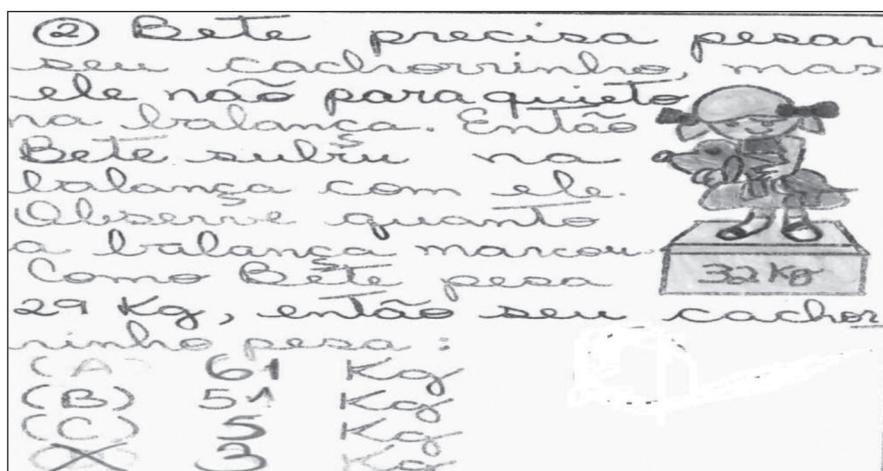
Percebe-se que os alunos responderam corretamente, distribuindo as fichas numéricas em cada caixa por meio dos seguintes registros:

**Figura 2 – Respostas dos alunos do professor B**



A segunda situação-problema envolvia a ideia de encontrar a diferença em uma situação contextualizada, mas para isso os alunos teriam que realizar uma adição ou subtração:

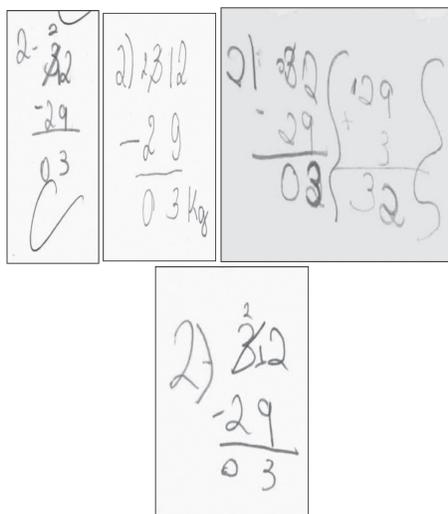
**Figura 2A – Exemplo de Atividades do Professor B**



Fonte: São Paulo (Estado), Relatório do Saesp (2008).

Em análise aos relatórios do Saesp identificamos esta questão, no qual seu objetivo foi desenvolver a habilidade “H-12 – Resolver problemas envolvendo adição ou subtração relacionados aos seus diversos significados”, e obteve índice de acerto de 65% dos alunos nesta avaliação externa.

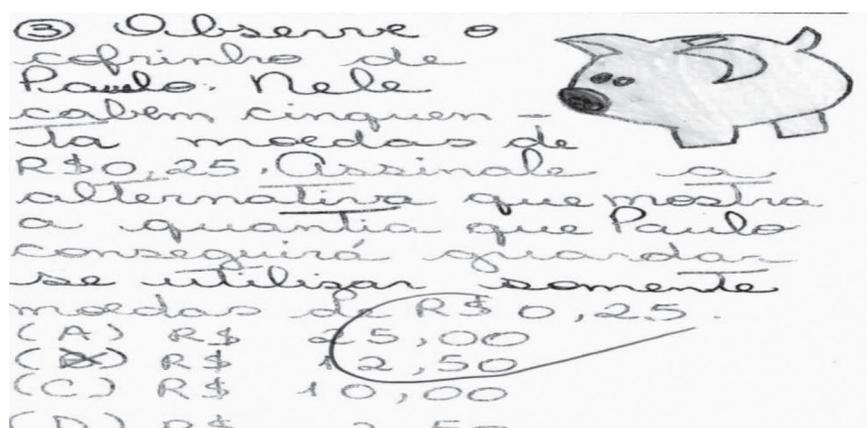
Analisamos as respostas dos alunos na atividade e verificamos que estes responderam adequadamente e realizaram a operação, sendo que os quatro alunos resolveram pela subtração, mas um deles utilizou a adição para confirmar a resposta, como podemos observar nas imagens a seguir:



**FIGURA 3 – Respostas dos alunos**

A terceira questão pretendia avaliar se o estudante compreende a ideia de multiplicação utilizando o sistema monetário:

**Figura 4 – Exemplo de atividade do professor B**

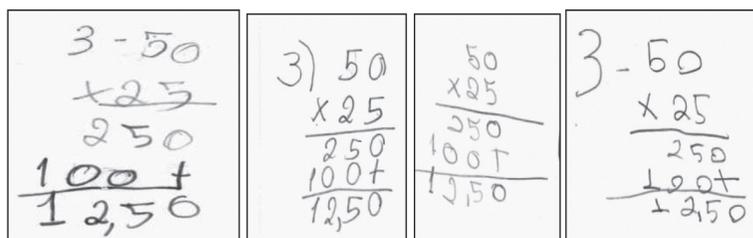


Fonte: São Paulo (Estado), Relatório do Saesp (2008).

A questão apresentada também foi retirada no Relatório do Saesp de 2008, cujo objetivo foi desenvolver a habilidade “H14 – Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro”, e obteve índice de 47% de acerto dos alunos nesta avaliação externa.

Observamos que os alunos responderam corretamente e todos realizaram a operação da multiplicação para solucionar o que foi proposto (FIG. 5):

**Figura 5 – Respostas dos alunos do professor**



Inferimos que a prática no ensino do algoritmo é mais acentuada, pois todos os alunos resolveram utilizando a operação multiplicação.

Cabe destacar que a quarta situação proposta aborda o conteúdo unidade de medidas e números decimais. Pretendia avaliar se

o aluno resolve problemas do campo aditivo utilizando o raciocínio lógico dedutivo e como elaborar situações envolvendo essa mesma ideia (FIG. 6):

Figura 6 – Exemplo de atividade do professor B

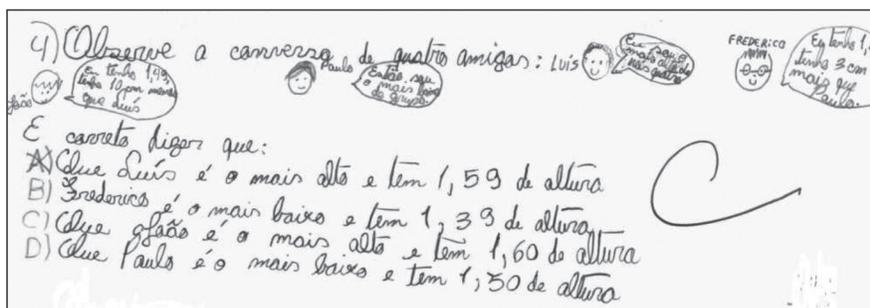
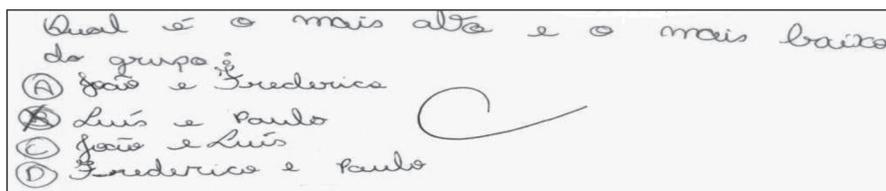


Fonte: São Paulo (Estado), Relatório do Saesp (2008).

A questão abordada é do Relatório do Saesp 2008, cujo objetivo foi desenvolver a habilidade “H-23 – Estimar a medida de grandezas utilizando a unidade de medidas convencionais ou não”. Esta situação obteve índice de 54% de acerto dos alunos na avaliação externa.

Notamos que o professor utilizou o mesmo enunciado apresentado no Saesp, no entanto modificou a estratégia para o trabalho com os alunos, solicitando que eles criassem a situação-problema de acordo com os diálogos dados e respondessem. Houve uma diversidade de enunciados, aqui demonstraremos dois exemplos de respostas (FIG. 7):

Figura 7 – Respostas dos alunos do professor B



A proposta da atividade do professor foi significativa, uma vez que permitiu ao aluno criar, por meio de um contexto, sua própria situação-problema. A tarefa solicitada é orientada pelo Guia de Planejamento e Orientação (2010, p. 271-273). Inferimos ainda que os alunos parecem ter o hábito de resolver questões desse tipo, pois elaboraram questões fechadas, como o que é normalmente proposto pela avaliação externa Saresp.

Quanto à correção, notamos que o professor considera as diferentes soluções. Observamos que os docentes pesquisam nos relatórios do Saresp situações interessantes.

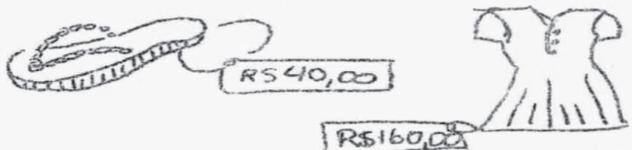
Podemos destacar que esta é uma atividade que permite o desenvolvimento do enunciado do problema, fazendo uso dos dados sugeridos. O docente fornece uma atividade rica aos alunos, pois estes poderão elaborar o enunciado de diferentes maneiras e envolvendo diferentes operações.

Quanto às atividades disponibilizadas pelo professor E, observamos que era composto por duas situações-problema e vários exercícios de fixação compostos por propostas de multiplicação e divisão com operações para armar e efetuar.

A primeira situação-problema, observamos que envolve cálculo de porcentagem utilizando a representação de uma tabela (FIG. 8):

**Figura 8 – Exemplo de atividade do professor E**

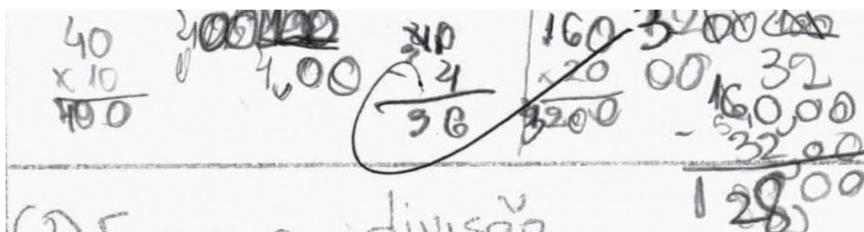
① A loja de departamentos "Grandes Preços" está fazendo uma liquidação na parte de vestuário. Observe as peças em promoção. Cada produto recebeu um desconto diferente. Observe a tabela abaixo e calcule o preço final de cada peça.



Produto	Preço normal	Desconto	Preço com desconto
Chinelos	40,00	10%	36,00
Vestido	160,00	20%	128,00

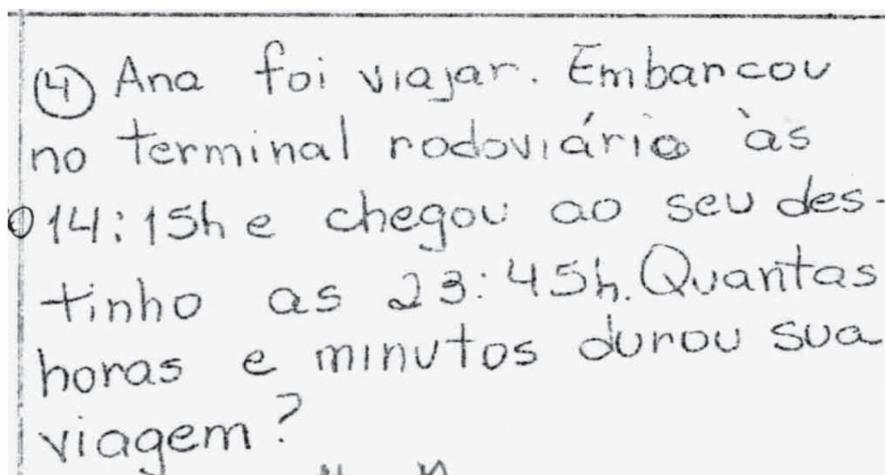
Os valores são indicados nos desenhos, assim como o desconto a ser calculado está proposto na tabela, assim trata-se de uma situação ligada ao cotidiano, cuja resolução é apresentada em tabela. Observamos ainda que a resolução do aluno a seguir é feita pela multiplicação e divisão (FIG. 9).

**Figura 9 – Resolução do aluno da atividade de porcentagem**



A segunda situação-problema trata do conteúdo unidade de medida de tempo, no qual o aluno terá que calcular a duração da viagem:

**Figura 10 – Exemplo de atividade do professor E**

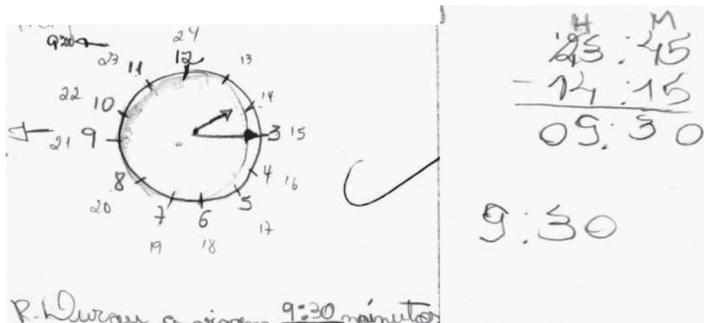


Para solucionar o problema os alunos se utilizam de diferentes representações: desenho e cálculo numérico. Observamos que o Aluno 1 usa a imagem a fim de contar a quantidade de horas para realizar a viagem. O aluno 2 efetua a operação de subtração para solucionar o problema. Verificamos nesse momento o emprego de diferentes representações (FIG. 11):

**Figura 11 – Respostas dos alunos do professor E**

Aluno 1

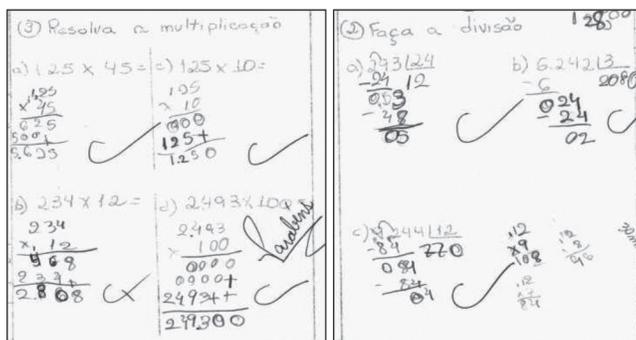
Aluno 2



As outras duas atividades apresentadas pelo professor E envolviam operações de multiplicação e divisão para que o aluno armasse e efetuasse. Os alunos analisados demonstraram conhecer o procedimento da multiplicação e divisão:

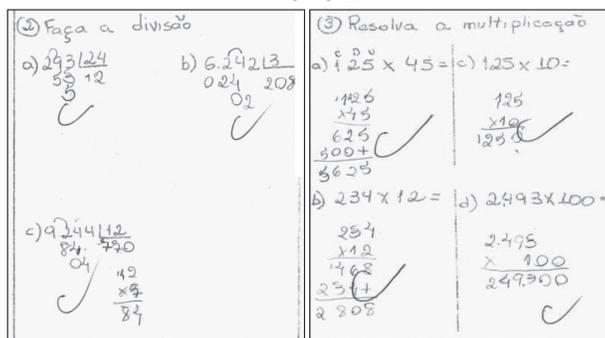
**Figura 12 – Respostas do aluno 1 do professor E**

Aluno 1



**Figura 13 – Respostas do aluno do professor E**

Aluno 2



Identificamos que todos os alunos acertaram todas as operações, com exceção de um aluno que errou na multiplicação e por consequência na adição final.

Quanto à correção, notamos que este professor considerou diferentes soluções para a resolução. Percebemos a preocupação do docente de registrar à caneta os erros cometidos pelo estudante.

Notamos que os professores (B e E) tiveram a preocupação de elaborar questões e pesquisar em diferentes materiais livros e relatórios do Saresp. Vimos que eles apresentam aos estudantes uma variedade de atividades, desde as que envolvem mais os procedimentos até outras que exploram situações-problema diversificadas.

Se retomarmos os relatos anteriores do professor B, verificaremos que, apesar de possuir dificuldade no conteúdo, ele apresenta uma preocupação em propor aos seus alunos situações-problema que envolvem aspectos do cotidiano.

Observamos também indicações de que o professor conhece as orientações curriculares, uma vez que as atividades propostas (elaboração de enunciados de problemas) estão presentes do documento de apoio – Guia de Planejamento e Orientação do 5º ano (2010, p. 271-273). Portanto, o docente tenta adequar as suas práticas à utilização do Caderno Ler e Escrever.

Ressaltamos que as diferentes atividades permitem que os alunos compreendam as quatro operações e resolvam por diferentes estratégias as situações-problema (VERGNAUD, 1991).

Na Escola B também foi solicitado ao professor atividades ao professor que foram desenvolvidas em sala de aula. Nosso objetivo foi analisar as atividades planejadas pelos professores e desenvolvidas com os alunos em sala de aula, recolhemos atividades do Professor F.

Notamos que a atividade apresentada foi retirada da EMAI<sup>2</sup> de 5 ano e resolvidas por um de seus alunos (FIG. 14).

Salientamos que as atividades apresentam proximidade com aspectos do cotidiano do aluno, pois as situações referem-se a brinquedos e brincadeiras. Neste sentido o planejamento do docente está em consonância com os seus argumentos anteriormente apresentados. Notamos a utilização de estratégias de raciocínio por meio do desenho, juntamente com o uso do cálculo operatório- adição de parcelas iguais.

---

<sup>2</sup> O Projeto tem como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular, a formação de professores, o processo de aprendizagem dos alunos em Matemática e a avaliação dessas aprendizagens. Retirado do Projeto EMAI 5º ano.

Figura 14 – Atividades do Professor A

**ATIVIDADE 6.1**

Leia as situações abaixo, as quais envolvem vários amigos que gostam de jogar videogame e outras brincadeiras e resolva cada uma delas:

<p>Tiago tem 13 jogos e Mateus tem o triplo de jogos de Tiago. Quantos jogos Mateus tem?</p>  $\begin{array}{r} 13 \\ +13 \\ +13 \\ \hline 39 \end{array}$ <p>Mateus tem 39</p>	<p>Gabriel tem 50 carrinhos, que são o dobro da quantidade de carrinhos de Vitor. Quantos carrinhos Vitor tem?</p>  $50 \div 2 = 25$ <p>Vitor tem 25</p>
<p>Pedro conseguiu completar um álbum com 240 figurinhas. Sabendo que Daniel tem a metade da quantidade de figurinhas de Pedro, quantas figurinhas Daniel têm?</p>  <p>Daniel tem 120</p>	<p>Para comprar um videogame, Luiz pagou 10 parcelas de 45 reais. Quanto custou o videogame?</p> $\begin{array}{r} 1 \ 45 \\ 2 \ 45 \\ 3 \ 45 \\ 4 \ 45 \\ 5 \ 45 \\ 6 \ 45 \\ 7 \ 45 \\ 8 \ 45 \\ 9 \ 45 \\ 10 \ 45 \\ \hline 450 \end{array}$ <p>Deixe aqui o dinheiro custou 450</p>

Acreditamos que atividades como estas possibilitam o desenvolvimento de hipóteses do raciocínio matemático. Percebemos tal fato quando o aluno responde que “A primeira coluna é sempre mais um, a segunda coluna e sempre mais três”, na última questão da atividade 2.

### Algumas considerações

Consideramos que os professores deste estudo justificam seus relatos de modo frágil quando entram em contradição nas escolhas para o processo de ensino e aprendizagem.

Em análise aos conhecimentos matemáticos, percebemos dúvidas e dificuldades dos docentes, o que causa um maior obstáculo no entendimento das produções dos alunos e nas possíveis atividades para auxiliá-los, o que Ball e Bass (2003) atribui para a necessidade do *Conhecimento Especializado do Conteúdo*. Notamos certa complexidade em relação às concepções reais dos educadores e a sua prática pedagógica. Percebemos tal fato quando os docentes têm a preocupa-

ção com o ensino procedimental das quatro operações e que alguns deles aceitam outros modos de resolução. Observamos que há um grande envolvimento dos participantes da pesquisa com experiências anteriores, o que nos remete aos estudos de Tardif e Raymond (2000).

Teorizamos que são necessários um conjunto de ações docentes que se complementem para que ocorra a aprendizagem. Identificamos pontos convergentes que nos indicam fatores significativos em ambas as instituições assim como em outras pesquisas, como a utilização de modo adequado dos Materiais da Secretaria de Educação e relatórios do Saresp, estudo por parte dos professores destas fontes bibliográficas, complementação com atividades contextualizadas e uso de estratégias de ensino para a interpretação de problemas. Neste sentido a formação de professores dos anos iniciais deve passar por processos de mudança e reflexão, tal estudo indica possíveis caminhos a serem percorridos.

### Referências

ALENCAR, E. S. **Conhecimento Profissional Docente de professores do 5º ano de uma escola com bom desempenho em Matemática: o caso das Estruturas Multiplicativas**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2012.

ARAÚJO, A. M. **A passagem da 4.ª para 5.ª série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais de Matemática**. Dissertação (Mestrado). UFPR, Curitiba, PR. 2003.

BALL, D. L.; BASS, H. Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In: DAVIS, B.; S. E. E. **Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group**. Edmonton: AB:CMESG/GCEDM, 2003. p. 3-14.

RODRIGUES, I. C. **Resolução de problemas em aulas de matemática para alunos de 1.ª a 4.ª série do ensino fundamental e a atuação dos professores**. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). **Saresp 2008: Matrizes de referência para a avaliação: Matemática**. São Paulo: SEE, v. 3, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Saresp**. FDE – Fundação e Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2008d.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 5º ano** Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo: FDE 2012.

TARDIF, M. E.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dez. XXI.

VERGNAUD, La teoría de los campos conceptuales. **Recherches en didáctique des mathématiques**, p. 133-170, 1991.



# A CEGUEIRA EM FOCO: OS DIFERENTES POSICIONAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE VYGOTSKI SOBRE A PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO CEGO<sup>1</sup>

Bento Selau<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, expostos em seus estudos sobre a defectologia. Para tal, parte-se do pressuposto de que tais posicionamentos estão distribuídos ao longo de diversos textos, não exclusivamente em um, o trabalho “El niño ciego”, aquele que apresenta a definição de estudo sobre uma deficiência especificada no seu título. Os resultados mostraram as mudanças nas concepções de Vygotski ao longo das três fases dos estudos do autor sobre a cegueira: a primeira, correspondente aos escritos entre 1924 e 1925, que destacam a importância da educação social de cegos; a segunda, na qual o pensamento do autor enfatiza a possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para cegos, partindo de suas leituras sobre a psicologia individual de Adler, em 1927; e a terceira, contendo os principais aspectos da psicologia histórico-cultural, a partir do ano de 1928. Os achados ainda motivaram a realização de uma reordenação da sequência de leituras, presentes no Tomo V de suas *Obras Escogidas*, para uma melhor compreensão do pensamento do autor sobre o tema que explorou.

**Palavras-chave:** cegueira, educação, psicologia histórico-cultural.

## BLINDNESS IN FOCUS: THE DIFFERENT THEORETICAL- PRACTICAL POSITIONS OF VYGOTSKI ON PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF THE BLIND

### ABSTRACT

The objective of this paper is to present the different theoretical-practical positions of Vygotski on psychology and pedagogy of the blind, which were exposed in his studies on defectology. To this end, it is assumed that such positions are distributed on several texts, not just in one, the work “El niño ciego”, that one that presents the definition of the study of a specific disability in its title. The results showed the changes in conception of Vygotski over the three phases of the studies of the author on blindness: the first one,

<sup>1</sup> Texto em processo de publicação no livro “Cultural-historical approach: educational research in different contexts”, financiado pela FAPERGS e pela CAPES.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e líder do “Grupo de pesquisa teoria histórico-cultural, educação e movimento humano”, registrado no CNPq e vinculado a UNIPAMPA. E-mail: bentoselau@gmail.com

corresponding to the writings between 1924 and 1925, that highlight the importance of social education of the blind; the second one, in which the thought of the author emphasizes the possibility of compensation and even overcompensation to the blind, from his readings on the individual psychology of Adler, in 1927; and the third one, containing the main aspects of cultural-historical psychology, from the year of 1928. The findings also motivated a rearrangement of the readings sequence, present at Part V of his *Collected Works*, for a better understanding of the thought of the author on the theme he explored.

**Keywords:** blindness, education, cultural-historical psychology.

## Introdução

Este artigo de revisão faz parte da tese de doutorado “Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski” (SELAU, 2013), defendida em 2013 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na referida pesquisa, optou-se por um modelo de estudo que pudesse descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de Vygotski. Por ocasião da difusão dos resultados desta tese, por meio das interações com outros pesquisadores, houve a sugestão de que alguns destes resultados fossem divulgados como publicações a parte, dada sua significativa relevância e necessidade de um debate que evidenciasse com maior ênfase a sua emergência. Um destes achados relacionou-se às contribuições de Vygotski no tocante aos seus fundamentos da defectologia, especialmente sobre seus estudos a respeito da pessoa cega.

Dessa maneira, propõe-se apresentar os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, expostos em seus estudos sobre a defectologia. O texto parte da proposição feita por van der Veer e Valsiner (2006) de que o trabalho defectológico de Vygotski está organizado em três fases; todavia, neste trabalho especifica-se o contexto dos estudos daquele autor em torno da temática da cegueira.

O envolvimento de Vygotski com estudos relacionados à cegueira (e outras deficiências) não foi transversal; sua imersão nesta área começou com seu trabalho como professor na Escola de Formação de Professores, entre os anos de 1921 e início de 1924, e se estendeu até quase o final de sua carreira científica (LUBOVSKY, 2012). A

psicologia das crianças deficientes era considerada por Vygotski como um aspecto indispensável para a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano (KOZULIN, 1994). Significa dizer que este autor desenvolveu um *corpus* teórico oportuno para a composição dos estudos atuais sobre a cegueira, nos campos pedagógicos e psicológicos, e que a realização de análise desse trabalho se justifica como contributo para a pesquisa atual em torno dessa temática.

Fundamentalmente, este artigo consiste na apresentação de um estudo de abordagem teórico-conceitual, de caráter pedagógico-psicológico, cuja fundamentação encontra-se no Tomo V das *Obras Escogidas* de Vygotski (VYGOTSKI, 1997a). Essa tarefa consistiu na realização de várias leituras interpretativas de todos os capítulos deste Tomo, procurando identificar o posicionamento do autor a respeito da educação e psicologia dos sujeitos cegos. Inclui-se no campo de estudos e pesquisas de diferentes investigadores interessados na temática da cegueira em Vygotski, tal como Barros et al. (2005), Bianchetti et al. (2000), Nuernberg (2008), Caiado (2003), Lira e Schindwein (2008), Silva e Batista (2007), Carneiro (1999), Garcia (1999), Borges e Kittel (2002), Rosa e Ochaíta (1993), Rivière (1993, 2002), Raposo (2006), Kozulin (1994), Kozulin e Gindis (2007), Beyer (2000) e van der Veer e Valsiner (2006). Estes pesquisadores não se preocuparam em fazer o estudo tal como aqui se apresenta, o que não significa que os trabalhos realizados não apresentem aspectos importantes para a compreensão da psicologia vygotskiana ao estudo referente a cegueira.

Para levar a termo o objetivo proposto, é preciso refletir sobre as influências teóricas sofridas pelo autor no decorrer de sua carreira científica. Usando a expressão “influências teóricas” no plural, indica-se que elas foram várias e de diferentes origens, mostrando que a construção teórica do autor foi constituindo-se como um processo dinâmico, tendo-se modificado ao longo de sua carreira. Além disso, é importante salientar que os posicionamentos de Vygotski sobre assuntos relacionados à cegueira não se limitam ao conteúdo do texto intitulado “El niño ciego” (VYGOTSKI, 1997b), único do autor que carrega, em seu título, a especificidade do estudo sobre esse tipo de deficiência. Esse texto agrupa, apenas, alguns dos seus pontos de vista referentes à temática. Seus posicionamentos a respeito do cego estão distribuídos por quase todos os artigos agrupados no Tomo V (volume que apresenta as proposições psicológico-pedagógicas do autor a respeito da cegueira embora também discuta, ali, outras deficiências,

ligadas diretamente com as propostas teóricas, relativas à defectologia, que defendia). Assim, considerar somente o texto citado, como única fonte para tentar entender o pensamento de Vygotski sobre a cegueira, consiste em um erro, pois limita a noção da compreensão do autor sobre essa deficiência.

Especificamente no desenvolvimento deste *paper*, ao mesmo tempo em que se evidenciam as mudanças nas concepções de Vygotski sobre a cegueira, mostram-se seu afastamento da reflexologia e das ideias advindas da psicanálise adleriana e, ainda, o aprofundamento dos conceitos relacionados à cegueira em sua psicologia histórico-cultural.

### **Percurso metodológico**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário utilizar uma abordagem metodológica que fosse condizente com o objetivo traçado, uma estratégia metodológica que pudesse auxiliar na identificação dos argumentos de Vygotski a respeito da cegueira, tendo como base sua produção teórica. Por isso, adotaram-se as sugestões de Salvador (1986) e Lima e Mito (2007), referentes à pesquisa bibliográfica, porém, com algumas adaptações, necessárias ao desenvolvimento deste estudo.

Essa estratégia e suas adaptações foram traçadas, de modo a que se cumprissem três etapas: identificação e levantamento das informações; análise do material; produção de um metatexto. A descrição dos passos em cada etapa está apresentada na sequência.

A primeira etapa a ser cumprida foi a identificação dos textos de Vygotski que tratavam diretamente da temática da cegueira. Após a definição sobre o material teórico pertinente – o Tomo V (VYGOTSKI, 1997a) –, foi feito o que se resolveu denominar levantamento das informações. Na continuação da primeira etapa, o levantamento das informações envolveu uma leitura inicial de todo o Tomo V, sem a preocupação de se fazer qualquer tipo de identificação. Após, foi realizada uma leitura seletiva, procurando ligar cada texto com a fase correspondente, de acordo com as características definidoras de cada uma delas, apontadas por van der Veer e Valsiner (2006). De posse de uma listagem prévia de textos relacionados a cada fase, fez-se uma conferência de cada texto com as datas (de produção ou publicação) dispostas no Tomo V, procurando confirmar se, efetivamente, cada ca-

pítulo correspondia à fase indicada por van der Veer e Valsiner (2006), a partir da data<sup>3</sup>.

A análise do material correspondeu à segunda etapa do trabalho. Para o cumprimento desse passo, analisou-se o conteúdo de cada texto, procurando identificar o pensamento de Vygotski sobre a educação e psicologia da cegueira. Para tanto, foram necessárias novas leituras dos textos, procurando responder ao objetivo proposto. Tal processo implicou: em uma desconstrução dos textos, com vistas a identificar, separadamente, cada ideia expressa pelo autor a respeito da psicologia e pedagogia do cego; um reagrupamento das proposições expostas por Vygotski, para reunir suas ideias semelhantes, procurando não deixar o texto repetitivo; por fim, uma leitura reflexiva, realizando um cruzamento das ideias expostas por Vygotski com o propósito do pesquisador e o objetivo da pesquisa.

A terceira etapa esteve relacionada à produção de um metatexto, destinado a apresentar o resultado da análise e interpretação da produção teórica de Vygotski acerca da temática em questão. O objetivo desse metatexto foi a expressão dos sentidos capturados, a partir do conjunto de textos selecionados.

É importante frisar que a estrutura textual foi apresentada sem a realização de uma crítica com relação à atualidade ou pertinência do conteúdo expressado por Vygotski, já que a proposta inicial esteve centrada na compreensão da ideia que o autor procurou comunicar.

A constituição do metatexto consistiu no agrupamento do material estudado, criando textos separados de acordo com a fase correspondente. Todo esse trabalho resultou em uma reorganização dos textos do Tomo V (VYGOTSKI, 1997a), com o fim de facilitar o entendimento dado por Vygotski à educação e psicologia do cego, expostos nas três categorias apresentadas e na conclusão do texto.

### **Primeira fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira**

O termo defectologia era utilizado na Rússia dos anos 1920 para denominar a ciência que estudava crianças com diferentes tipos de “defeitos” (deficiências), fossem eles mentais ou físicos. Kozulin e

---

<sup>3</sup> Alguns dos textos reunidos nos *Fundamentos de defectología* (1997a) não têm confirmação da data original de publicação, o que, de certa maneira, dificultou a realização do estudo. Foi o caso de *La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal* (1997j), *La moral insanity* (1997m) e *El niño ciego* (1997b).

Gindis (2007, p. 333) indicam que o vocábulo defectologia, significa simplesmente “o estudo dos defeitos”. Estes autores fazem um esclarecimento a respeito do significado mecanicista ao qual estavam atreladas as pesquisas nesta área: ressaltam que, sob o ponto de vista dos resultados das investigações quantitativas, uma criança com retardo mental, por exemplo, era considerada com inteligência inferior, prevalecendo somente esse diagnóstico, sem a proposição de atividades educativas voltadas para o desenvolvimento mental desses sujeitos. Vygotski argumentou duramente contra essa abordagem ao qual eram submetidos os deficientes: ao criticar a concepção mecanicista da defectologia, que apenas demarcava o grau de insuficiência do intelecto, o autor recomendava que, ao pedagogo, interessava considerar o “defeito” de seu aluno justamente porque ele poderia atingir o mesmo desenvolvimento que aquele sem deficiência, de maneira diferente, por outros meios. É nesse cenário que Vygotski produziu seus textos defectológicos, por meio dos quais aborda a temática da cegueira.

Nos textos de sua primeira fase (VYGOTSKI, 1997c, 1997d, 1997e), observa-se uma ênfase nas implicações de natureza social da cegueira. O autor deixa claro que a cegueira deve ser analisada principalmente em relação às limitações psicossociais dela decorrentes; argumenta que a cegueira afeta, antes de tudo, as relações sociais dos cegos, não suas interações diretas com o ambiente físico. Salienta que “qualquer insuficiência corporal [...] não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, manifesta-se nas relações com as pessoas” (VYGOTSKI, 1997c, p. 73). Implica dizer que a limitação sensorial provoca, nas pessoas que cercam o cego, determinadas reações, tais como pena e, superproteção, que, muitas vezes, exercem uma influência negativa sobre o desenvolvimento desse tipo de deficiente. Compreende que tais reações fazem com que o cego seja tratado de maneira diferenciada daquela relativa a uma pessoa vidente. Todos esses aspectos são vistos pelo autor como negativos, pois restringem as possibilidades de interação do cego com o ambiente e com as demais pessoas.

A partir dessa ideia, chega a afirmar que a cegueira, como fator psicológico, não existe para o cego. Vygotski (1997c) entende que, como aspecto psicológico, a cegueira não representa um “problema”; converte-se nesse “problema” por um processo social. Para demonstrar que a limitação social é um dos principais entraves na vida do su-

jeito, estabelece uma comparação entre as repercussões sociais que os quadros de cegueira e surdez provocam. O autor entende que, à primeira vista, poder-se-ia pensar que a cegueira é um problema mais sério que a surdez, já que, a falta de visão limita a ágil locomoção. No entanto, chega à conclusão de que a surdez traz mais prejuízos à pessoa, uma vez que impede de se comunicar com as demais, comprometendo suas relações sociais – fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade do ser humano. Para o autor, o cego, cuja fala não está prejudicada, tem a possibilidade de utilização desta como principal instrumento de relacionamento.

Ao indicar que a cegueira impõe restrições físicas, mas, sobretudo, sociais, e que o educador se vê frente a esses dois tipos de restrições ao trabalhar com uma criança cega, Vygotski (1997e) indica que o trabalho da educação deveria ser o da compensação social: uma vez que a cegueira muda a relação do sujeito com o mundo e traz consequências para ele, a tarefa da educação consiste em criar compensação para sua insuficiência física por meio da introdução dele no mundo social, o mais plenamente possível. A compensação social refere-se ao combate, pela educação, dos efeitos que a deficiência produz.

O ponto destacado por Vygotski (1997d) sobre a necessidade da educação social para os cegos inclui uma crítica ao sistema da educação especial da época, sobretudo ao sistema alemão (considerado por ele como um sistema fechado aos cegos). O autor faz essa crítica, salientando que as escolas especiais da Alemanha encerravam o cego no estreito círculo de suas coletividades, criando pequenos “mundos” em separado, nos quais tudo estava adaptado e acomodado ao problema da cegueira, tudo estava centrado na insuficiência física, não introduzindo o cego no cotidiano da vida exterior a da instituição. No entendimento do autor, às pessoas cegas deveria ser disponibilizado o domínio de determinados códigos que pudessem viabilizar sua comunicação com as videntes, em ambientes socialmente organizados para receber a coletividade, isto é, cegos e videntes deveriam estar o máximo que fosse possível juntos.

Entre estes códigos, destacou o sistema braille: “este processo é absolutamente análogo à leitura visual das pessoas normais e, no aspecto psicológico, não há nenhuma diferença essencial” (VYGOTSKI, 1997c, p. 75). Para ele, o cego lê exatamente como os videntes, só que mediante um procedimento distinto: com os dedos. Segundo o

autor, ler um texto em alemão, em latim ou em letras góticas não muda a ideia de leitura: o que importa é o significado, não o signo. Troca-se o signo, mas o significado permanece igual. Vygotski (1997e) considera, nesse momento de sua obra, todos esses processos como relacionados à formação de reflexos condicionados, momento em que chama a atenção para os trabalhos do fisiologista russo I. P. Pavlov (1848-1936) e do fisiologista, neurologista e psicólogo russo V. M. Bejterev (1867-1927), estes dois os criadores da reflexologia.

A particularidade da educação de cegos se reduz somente à mudança de algumas vias por outras para formar os vínculos condicionados: a cegueira, nesse caso, implica na falta de um dos órgãos dos sentidos que pode ser substituído por outros. A partir dessa teoria, desenvolve o seguinte raciocínio: a formação do reflexo condicionado pode ser dirigida para qualquer órgão perceptivo, significando que a essência psicofisiológica da educação das reações condicionadas no cego (o tato dos pontos na leitura) é a mesma que no vidente.

Com relação ao trabalho pedagógico, considera um erro dos pedagogos tentar desenvolver exageradamente os sentidos remanescentes dos cegos, ideia ligada à compensação biológica. Essa noção era adotada pela pedagogia da época para o planejamento das intervenções relativas à pessoa com cegueira. Salieta que o problema ficava em um plano grosseiramente físico, biológico (VYGOTSKI, 1997c). Por esse motivo, a saída indicada para a pedagogia era a adoção da compensação social da deficiência, ideia exposta anteriormente. O autor explica o mito da compensação biológica, lembrando que, por esse mito, quando a pessoa é privada de algum órgão dos sentidos, a natureza dota com uma maior receptividade os seus outros órgãos. Ele rebate esta noção, indicando que um cego, por exemplo, só sente melhor com as mãos porque usa com mais frequência o tato para as suas atividades diárias. As funções do tato para o cego não são as mesmas que para as pessoas que vêem, pois os cegos precisam criar uma enorme quantidade de vínculos com o ambiente por meio desse sentido, os quais os videntes o fazem por meio de outras vias. Daí vem a riqueza funcional da capacidade do tato pelos cegos, que é adquirida por sua experiência, não sendo inata, como se fosse um “dom” ou uma herança divina, frisa Vygotski (1997c).

No que se refere à educação dos cegos, Vygotski (1997e) também destaca o valor do trabalho. Para ele, o trabalho é o eixo fundamental em torno do qual se organiza a vida em sociedade. O traba-

lho deveria ser o principal elemento orientador das ações pedagógicas implementadas na escola. O trabalho em Vygotski pode ser entendido como, especificamente, a forma humana de utilizar ferramentas. Na sociedade russa da época, defendia-se a necessidade de uma compreensão do trabalho, que não é a mesma da sociedade capitalista, permeada pela alienação: naquela época, defendia-se a escola pelo trabalho.

Vygotski (1997c) reforça a tese de que os cegos não devem ficar limitados a realizarem trabalhos “artificialmente”, situação em que se excluem do trabalho os elementos coletivos de organização, deixando os cegos realizarem seus trabalhos sozinhos, tal como cita: “a colaboração com um vidente deve se converter na base da formação laboral” (VYGOTSKI, 1997c, p. 86). Sobre tal base, entende que ela cria uma verdadeira comunicação com os videntes, momento em que se podem abrir as portas de entrada do cego para a vida social. Para o autor, os cegos devem ser incluídos na grande indústria, em lugar de permanecerem limitados ao estreito círculo de ofícios para cegos que os preparam para serem músicos, cantores, artesãos (VYGOTSKI, 1997d). Com essa iniciativa, é possível superar a deficiência com a plena incorporação dos cegos à vida laboral. Essa prescrição deve seguir dois princípios básicos: primeiro, os cegos devem trabalhar juntamente com os videntes, nunca sozinhos, isolados. Segundo, os cegos não devem se especializar em uma máquina ou em uma só tarefa, porque para “participar na produção como operário consciente é necessário possuir um fundamento politécnico geral” (VYGOTSKI, 1997d, p. 70).

Resumindo: ao chamar a atenção para os escritos produzidos por Vygotski nesta fase, entre 1924 e 1925, Beyer (2000) argumenta que, com base na teoria elaborada por Vygotski, a deficiência (especificamente a cegueira) deve ser vista, não a partir do déficit causado pela estrutura orgânica, mas do ponto de vista da funcionalidade ou disfunção social. A decorrência de “problemas”, porventura resultantes do fato do sujeito ser cego, é, então, para Vygotski, muito mais o resultado da influência do ambiente social do que do impedimento orgânico propriamente dito.

## **Segunda fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira**

Uma mudança em alguns aspectos da produção teórica de Vygotski no campo de estudos referente à defectologia ocorreu, sobretudo, a partir de sua leitura da terceira edição do livro do psiquia-

tra e psicólogo austríaco A. Adler (1870-1937), "*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*", em 1927. Neste período, observamos uma ênfase na possibilidade de os cegos compensarem ou, até mesmo, supercompensarem a deficiência. Essa nova postura teórica marca o início do que se está denominando segunda fase dos estudos de L. S. Vygotski sobre a cegueira.

O conceito de supercompensação é descrito por Adler, sendo que Vygotski o aprimora, ao acrescentar a questão do âmbito psicossocial. É a partir de Adler que Vygotski (1997f) conceitua a supercompensação, da seguinte maneira: "toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste, reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato" (VYGOTSKI, 1997f, p. 42). A supercompensação implica na não atenuação, pelo próprio sujeito, das dificuldades que surgem em função da deficiência, mas, no fato de que ele deve tensionar todas as suas forças para sobrepor-se à deficiência. Vygotski compreendia que, mediante o processo de supercompensação, o deficiente buscava, frente às suas limitações orgânicas, superações no âmbito psicossocial, o que chamou de plena validade social.

Vygotski (1997b) explica o papel psicológico que exerce o defeito orgânico no processo de desenvolvimento e formação da personalidade, seguindo a linha de pensamento da psicologia individual, proposta por Adler, da seguinte maneira: se algum órgão não pode cumprir com seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento defeituoso do órgão; em contato com o meio, surge um conflito causado pela falta de correspondência do órgão ou da função deficiente com suas tarefas, que pode conduzir à morte ou a possibilidades e estímulos para a supercompensação. Nesse sentido, a deficiência pode se converter em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, esse, não só vence as dificuldades, como também se eleva a um nível superior, transformando a deficiência em talento. Vygotski (1997b, 1997f) indica, no entanto, que o referido processo não ocorre, obrigatoriamente, em todas as pessoas com cegueira: algumas delas não conseguem fazer com que a deficiência se transforme em talento, o que pode ocasionar o aparecimento de traumas e neuroses.

Rosa e Ochaíta (1993) chamam a atenção para o fato de que o conceito clássico de compensação foi tomado por Vygotski de uma

maneira um tanto particular. Segundo os autores, a compensação para Vygotski não implica que uma função psicológica compense a outra faltante (pois a especialização de cada órgão em interface com o ambiente não permite sua substituição); compensação, para Vygotski, refere-se a uma reestruturação do sistema psicológico. A compensação trata-se, nesta segunda fase de seus estudos sobre a cegueira, de uma reação da personalidade à deficiência que, incitando novas estratégias de desenvolvimento, substitui e equilibra as funções psicológicas. A deficiência, portanto, faz com que a pessoa crie um tipo novo e peculiar de desenvolvimento. A supercompensação refere-se à necessidade de não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para a sua compensação.

Para justificar a adoção da teoria de Adler para a educação de pessoas com cegueira, salienta, em um primeiro momento, que esses estudos auxiliam a compreender o desenvolvimento e a educação infantis. O autor argumenta, também, que a garantia do desenvolvimento está dada pela presença da insuficiência; neste caso, as forças motoras do desenvolvimento são a inadaptação e a supercompensação (VYGOTSKI, 1997f). O autor justifica a adoção da psicologia individual de Adler, em um segundo momento, porque considera que ela esteja vinculada à teoria de K. Marx (1818-1883): “A psicologia individual de A. Adler tem um caráter revolucionário e suas conclusões coincidem totalmente com as conclusões da sociologia revolucionária de Marx” (VYGOTSKI, 1997f, p. 45).

Nesta segunda fase sobre seus estudos a respeito da cegueira, Vygotski (1997b) destaca três épocas históricas sobre a relação dos videntes com os cegos: a primeira, que envolve a antiguidade, a Idade Média e parte da modernidade, o autor a denomina *mística*. Nesta, explica que a cegueira era vista como uma enorme desgraça, sendo os cegos vistos com terror ou com respeito supersticiosos na opinião popular. Vygotski ainda indica que o cego também era considerado indefeso, desvalido, abandonado ou detentor de forças místicas superiores. A segunda época, que se desenvolveu no século XVIII, foi conceituada por Vygotski como *biológica* (assunto retomado pelo autor, conforme mencionado na primeira fase de seus estudos na área da defectologia). A terceira, atual para seu tempo, foi denominada como *científica* ou *sociopsicológica*. Nela o autor propõe o método da psicologia individual de Adler como a perspectiva de presente e de futuro científico para o estudo psicológico da cegueira.

Em função da ideia de supercompensação, Vygotski (1997b) entende que a cegueira não significa, tão somente, a falta de visão, ou que ela “não existe para o cego”, como pensava antes (em sua primeira fase de estudos sobre a cegueira), mas provoca uma reestruturação profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. O autor coloca a cegueira, inclusive, como uma vantagem:

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira é não somente um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força (VYGOTSKI, 1997b, p. 99).

Com relação à educação, Vygotski (1997f) compreende a pedagogia como o terreno de aplicação da psicologia de Adler. Salienta que, com a cegueira, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superá-la e são essas as capacidades que devem ser incluídas no processo educativo. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais para a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que emergem da deficiência, mas tencionar todas as forças para compensá-la. Para o autor, o mais importante é que a educação não se apóie somente nas forças naturais do desenvolvimento, mas, também no objetivo educacional final a que se deve orientar: a plena validade social, já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos para a conquista de uma posição na sociedade.

Vygotski (1997f) reconhece, no entanto, que há uma diferença entre o trabalho pedagógico que se deve realizar com o vidente e o trabalho pedagógico com o cego, pelo seguinte motivo: é impossível admitir que a cegueira não provoque uma singularidade profunda em toda a linha do desenvolvimento de uma pessoa: “é verdade, que a criança cega ou surda, desde o ângulo da pedagogia, pode ser, por razões de princípio, equiparada a uma normal; mas consegue o mesmo que consegue a criança normal de uma maneira distinta, por caminhos distintos, com meios distintos” (VYGOTSKI, 1997f, p. 50). O autor pensa que o pedagogo deve saber onde se situa a peculiaridade da pedagogia especial e precisa seguir esse caminho para a educação da

criança cega. Essa peculiaridade do processo educativo de pessoas cegas, à qual os educadores devem ficar atentos, implica na adoção do conceito de processos dominantes. De acordo com essa noção, as reações podem ganhar intensidade e rapidez em presença de um excitante que signifique oposição; esse excitante, que significa oposição, é dado pela deficiência e explicado pela capacidade de supercompensação. Por isso, o autor indica que “o potencial de supercompensação é superior nos deficientes” (VYGOTSKI, 1997f, p. 52).

Vygotski (1997g) vê como particularidade do desenvolvimento interior e exterior do cego, uma grave alteração de suas percepções espaciais, a limitação de movimentos e o sentimento de impotência com relação ao espaço. Contudo, indica que todas as demais forças do cego podem funcionar perfeitamente. Para Vygotski (1997b, 1997f), a partir da luta entre a singular limitação espacial do cego e a posse da linguagem, vai-se conformando sua personalidade, o que considera pertencer, plenamente, ao esquema psicológico explicativo da relação entre deficiência e compensação. Por esse motivo, o autor indica que o processo de educação de uma pessoa com cegueira deve envolver, o máximo possível, a comunicação com os videntes. Entende que o desenvolvimento da linguagem, enquanto instrumento de comunicação com os videntes, constitui o meio fundamental de compensação para o cego. Uma vez que a meta do deficiente visual deve ser a sua incorporação no meio social, a palavra (expressa na linguagem comunicativa entre cego e vidente) é um elo importantíssimo para se atingir este objetivo, tal como exemplificamos por suas palavras nesta fase de seus estudos sobre a cegueira: “a palavra vence a cegueira” [...] (VYGOTSKI, 1997g, p. 199).

Vygotski (1997b) também considera a cegueira como um “problema” sociopsicológico e indica três tipos de “armas” para “lutar contra a cegueira” e suas consequências: a primeira é aquela que o autor chama de *profilaxia social*, ou *profilaxia da cegueira*, noção que entende deve ser inculcada nas grandes massas populares (o autor não explica o que quer dizer com a escrita dessa proposição). Através da segunda “arma”, a *educação social*, propõe que se devem educar os videntes para que compreendam que o cego é capaz de um desenvolvimento igual ao de uma pessoa vidente. Quanto ao *trabalho social dos cegos*, terceira “arma” para “combater a cegueira”, o autor se mostra completamente contra as ocupações que considerava promoverem o encarceramento dos cegos em um estreito círculo de ofícios, tais como a música, o canto, o artesanato.

Todos os argumentos teóricos de Vygotski para a educação de pessoas cegas, revistos nessa que está se chamando de segunda fase dos estudos de Vygotski a respeito dos cegos, mostram claramente que o autor acreditou na proposta teórica de A. Adler e na possibilidade da supercompensação para cegos, indicando algumas possibilidades pedagógicas para a prática educativa voltada a pessoas com cegueira. Chama-se a atenção, novamente, que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da psique. Indica que a compensação social tem um reforço fundamental a partir das relações sociais que o cego estabelece: as exigências sociais, os processos de compensação e o uso da linguagem com os videntes estruturam a personalidade do cego, impulsionando-o para a sua integração social. Não fossem estas situações vividas em conjunto, o desenvolvimento do cego estaria fadado a outra lógica que ele (Vygotski) desconhece.

### **Terceira fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira**

A partir de 1928, a direção dos escritos de Vygotski relacionados à defectologia mudou novamente, mudando, também, sua compreensão sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de cegos. Suas pesquisas não estavam mais focadas apenas no aspecto da educação social, como ocorreu na primeira fase de seus estudos sobre a cegueira; também não se voltavam para a lógica da compensação e supercompensação a partir do pensamento adleriano, como aconteceu na segunda fase. Os resultados de suas investigações na área da defectologia passaram, então, a envolver os principais argumentos teóricos que estariam relacionados à sua psicologia histórico-cultural, nesta que está se denominando de terceira fase dos seus estudos sobre a cegueira. Segundo van der Veer e Valsiner (2006), a partir de 1928, Vygotski passa a considerar que os problemas decorrentes da cegueira resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica, desviante do considerado “normal” e os meios culturais disponíveis.

O trabalho “*Acerca de la dinámica del carácter infantil*” (1997h) ainda apresenta a opção de Vygotski pela proposta teórica de Adler, todavia com alguns parágrafos dedicados ao debate sobre a possibilidade da relação, agora duvidosa, entre a psicologia individual de Adler

e a teoria marxiana (ligação esta que era um dos principais elementos que fazia Vygotski se interessar pelos escritos de Adler). É possível observar a transição que fez Vygotski (da utilização da psicologia de Adler para o desenvolvimento de estudos referentes à sua psicologia histórico-cultural) a partir do trabalho “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*” (1997i). Neste texto, o autor combina a última análise completa de ideias adlerianas com a apresentação de um conjunto totalmente novo de noções, como as de instrumentos, de funções psíquicas inferiores (de natureza biológica) e superiores (de natureza cultural; ambas integram-se dialeticamente no fluxo evolutivo humano) etc., todas elas características de sua psicologia histórico-cultural.

Ao traçar as linhas teóricas gerais da sua psicologia histórico-cultural, Vygotski (1997i, 1997j) mostra que o processo de desenvolvimento cultural refere-se ao domínio das ferramentas psicológico-culturais, criadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. O autor entende que todas as formas superiores de atividade intelectual, assim como as demais funções psíquicas superiores, tornam-se possíveis somente sobre a base do emprego das ferramentas da cultura. Como a pessoa que apresenta alguma deficiência tem um tipo biológico diferente que, em determinados casos, não está adequado às ferramentas culturalmente construídas para as pessoas que não possuem comprometimentos sensoriais, físicos ou outros, seu acesso à cultura precisa ser feito mediante meios peculiares, distintos, que oportunizem o seu desenvolvimento cultural. Com a ajuda desses procedimentos, Vygotski propõe que o deficiente pode dominar as formas culturais gerais.

Sobre o desenvolvimento cultural do cego (1997j), explica que todo o aparato da cultura está adaptado à organização psicofisiológica “normal” dos sujeitos: a cultura pressupõe uma pessoa que possua todos os órgãos em perfeito estado; todos os signos e símbolos culturais estão destinados para um tipo “normal” de pessoa. A presença de alguém que possui características diferentes resulta em uma falta de correspondência entre as linhas de desenvolvimento natural e cultural. A organização cultural não consegue suprir de maneira adequada a individualidade do cego. Para Vygotski (1997j), nesse momento, entra o necessário trabalho da educação, que cria uma técnica artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica do deficiente. Por

esse motivo, Vygotski (1997i, 1997j) propõe que, aos cegos, a escrita visual seja substituída pela tátil, através da introdução do sistema braille, que permite compor o alfabeto com diferentes combinações simbólicas específicas.

Sob o ponto de vista psicológico e biológico, como Vygotski explica que seja possível que a aprendizagem da escrita braille possa substituir a escrita tradicionalmente feita pelos videntes? O autor declara que a forma cultural da conduta é independente de tal ou qual aparato psicofisiológico. O desenvolvimento cultural da conduta não está vinculado a uma ou outra função específica; assim, a escrita pode ser transferida da forma visual à tátil. Para Vygotski (1997j), o mais importante é a ideia de que as formas culturais da conduta constituem o único caminho na educação do deficiente (no caso os cegos). Essa via opera pela criação de desvios de desenvolvimento, quando são impossíveis os caminhos diretos. Entende que esses desvios são essenciais, uma vez que

só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via do desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha do perfeccionamento interior das próprias funções psíquicas (VYGOTSKI, 1997j, p. 187).

Para Raposo (2006), a utilização de vias colaterais para a internalização da cultura e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita ao cego constituir-se como sujeito e formar-se como unidade social. De acordo com a pesquisadora, essa compreensão elaborada por Vygotski imprime uma nova qualidade nos processos que integram o desenvolvimento.

Partindo de uma análise sobre os estudos que comparavam os problemas do desenvolvimento da criança “normal” com os da “anormal”, Vygotski (1997k) salienta que o estudo da deficiência deve partir das leis comuns do desenvolvimento do ser humano para, posteriormente, estudar as peculiaridades psicológicas decorrentes da deficiência. No estabelecimento destas regularidades comuns, destaca um aspecto teórico que dá força à ideia da origem social do comportamento humano: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem origem social, tanto na filogênese (a filogenia representa o estudo da evolução das espécies) quanto na ontogênese (a ontogenia estuda o

desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie). Para o desdobramento desta proposição, considera a seguinte tese:

A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997k, p. 214).

Depreender a proposta teórica exposta por essa “lei geral do desenvolvimento” é de importância capital para se implementar ações pedagógicas que tenham a possibilidade de influenciar o desenvolvimento dos processos superiores de pessoas cegas, uma vez que Vygotski (1997k, 1997l) compreende que a deficiência e o diminuto desenvolvimento das funções psíquicas superiores se encontram em uma relação diferente a da deficiência com o insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas elementares: enquanto que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas elementares ocorre, com frequência, por consequência direta de alguma deficiência (o desenvolvimento incompleto da motricidade em função da cegueira, da linguagem na mudez, ou ainda, do pensamento na deficiência mental, exemplifica o autor), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores no deficiente aparece como um fenômeno secundário, que se levanta sobre a base de suas particularidades primárias. Os professores devem ter claras estas noções; se não fazem esse discernimento, cometem erros durante o seu trabalho com cegos.

Um desses erros consiste na crença de alguns pedagogos e psicólogos de que todos os sintomas que caracterizam o quadro da deficiência são diretamente derivados da deficiência em si. O autor cita que há consequências sintomáticas que são derivadas da deficiência (as regularidades biológicas), entendidas como complicações primárias. Concomitantemente, compreende que há complicações secundárias (inclusive terciárias etc.) que não derivam da deficiência orgânica em si, mas de seus sintomas originários, ou seja, surgem

como uma superestrutura complexa do quadro básico do desenvolvimento. Vygotski (1997k, 1997l) compreende que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores aparece como uma complicação secundária.

Como transcorre esse processo? Ele (VYGOTSKI, 1997k) explica que a raiz de uma determinada deficiência (complicação primária) faz aparecer no deficiente uma série de particularidades que obstaculizam o desenvolvimento “normal” da comunicação coletiva, da colaboração e da sua interação com as pessoas que o rodeiam. A separação do deficiente em relação à coletividade, caracterizando um exílio (separação da coletividade) da pessoa, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas, secundário. Kozulin e Gindis (2007) auxiliam a esclarecer esse ponto, indicando que, um defeito primário é um comprometimento inicial, sensorial, orgânico ou neurológico, que influencia o desenvolvimento das funções elementares (percepção, memória, comunicação e, assim por diante). A influência secundária decorre das consequências sociais do defeito primário (sobre a situação social de desenvolvimento). Esse é o ponto de distinção sobre o qual devem se deter os educadores: distinguir uma complicação primária de uma secundária no desenvolvimento do deficiente é uma condição imprescindível, tanto para a correta compreensão da teoria implicada no planejamento teórico-pedagógico, como também para as ações práticas que devem ocupar o pedagogo na educação do aluno deficiente.

O fato de alguns educadores não conseguirem distinguir as complicações primárias das secundárias faz com que as ações pedagógicas não sejam focadas nos determinantes culturais. Assim, todas as aspirações pedagógicas passam a ser orientadas para a tentativa do avanço dos processos elementares, aspirações pedagógicas essas expressadas por meio da doutrina da educação sensoriomotriz, na educação de sentidos isolados, no que Vygotski chama de “adestramento”: nesse caso, à criança com alguma deficiência não se ensina a pensar, mas, a diferenciar cores, sons etc.. Vygotski (1997k, 1997l) indica que nenhum desses procedimentos jamais será capaz de substituir as imagens visuais faltantes: tais procedimentos estão voltados para a via das funções psíquicas inferiores, as quais considera menos educáveis, pois dependem diretamente de fatores orgânicos que são irreversíveis.

Outro erro de alguns pedagogos e psicólogos, destacado por Vygotski (1997k), caracteriza-se pela crença de que a limitação sensorial neutraliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Este erro restringe as ações educativas às tentativas de fortalecer as vias sensoriais faltantes. Essas ações educativas – voltadas para as vias sensoriais faltantes – são consideradas como tentativas diretas de enfrentamento do problema, que ocorrem por meio do adestramento do tato, do ouvido, com base em uma concepção errônea de um “sexto sentido do cego”.

Nesta terceira fase de seus estudos sobre a cegueira, observa-se que a compensação das consequências da cegueira está focada no campo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (dos conceitos, do desenvolvimento do pensamento abstrato, da colaboração entre indivíduos). O autor indica que o cego tem plenas condições de operar com o conhecimento abstrato e que a falta de um dos sentidos não exerce influência sobre o desenvolvimento do seu pensamento. Segundo Vygotski (1997k), os limites do desenvolvimento dos processos superiores superam o que ele chama de “adestramento”. O desenvolvimento do pensamento por conceito é a forma superior de compensação da insuficiência de representações (VYGOTSKI, 2006a, 2006b). A evolução que culmina no pensamento por conceitos ocorre com o desenvolvimento de três grandes estágios básicos, subdivididos em várias fases: o primeiro foi denominado por Vygotski como formação da imagem sincrética; o segundo, formação de complexos; o terceiro, formação conceitual.

O que considera fundamental é que a elaboração conceitual, como todos os processos psicológicos superiores, amplia-se no processo de atividade coletiva: “só a colaboração leva à formação da lógica infantil, só a socialização do pensamento infantil [...] conduz à formação dos conceitos” (VYGOTSKI, 1997k, p. 230). A possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que a interação e a colaboração favorecem para os participantes de uma mesma sala de aula concretiza-se através da utilização da linguagem como instrumento para elaborar o conceito. De acordo com Vygotski (1997i), o destino de todo o desenvolvimento cultural do cego depende de ele dominar ou não a linguagem como instrumento psicológico fundamental.

No âmbito da produção teórica da defectologia de Vygotski, é nesta fase que ocorre o salto qualitativo referente a sua proposição a respeito do conceito de compensação. É neste momento que se

pode perceber a diferença, de forma objetiva, sobre como era visto o conceito de compensação em Adler e como Vygotski o reinterpreta, pontua e exemplifica, mesmo porque o autor não abandona a noção de compensação, mas a utiliza, superando as discussões de Adler e mostrando a importância desse conceito nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do cego.

A necessidade que tem a educação de oportunizar o acesso dos cegos aos instrumentos culturais historicamente construídos pela sociedade é um dos principais destaques que se faz a partir da análise dos textos vygotskianos desta terceira fase dos seus estudos sobre essa deficiência. É importante ressaltar que Vygotski destaca que o eixo cultural pressupõe progressão das funções psíquicas superiores, o que enfatiza o poder que exerce a interferência da educação na vida das pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Beyer (2000) salienta que, para Vygotski, as defasagens sensoriais do cego não significam (ou não são sinônimo de) defasagem cognitiva. Ao contrário, a impossibilidade que algumas pessoas têm para ver (desencadeada por uma imposição biológica) tem precisamente sua compensação na possibilidade da formação conceitual. Vale lembrar o que Vygotski (1997j) aponta como fundamental ao se considerar o desenvolvimento do cego: o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental de onde resulta possível a compensação da insuficiência; de onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico subsequente, abre-se, assim, ilimitadamente, o caminho do desenvolvimento cultural.

### **Considerações finais**

Salientaram-se três eixos temáticos sobre os quais podem ser compreendidos os posicionamentos do trabalho teórico-prático de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, explicitadas no Tomo V de suas *Obras escogidas* (VYGOTSKI, 1997a). Estes eixos se dividem em: uma primeira fase, que corresponde aos escritos produzidos entre 1924 e 1925, que destacam a importância da educação social de cegos; uma segunda fase, na qual o pensamento do autor enfatiza a possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para cegos, sob influência do trabalho de Adler, especialmente em 1927; uma terceira fase, contendo os principais aspectos da psicologia histórico-cultural, propostas a partir do ano de 1928.

Durante a leitura desse Tomo V, com a intenção de atender ao objetivo proposto neste trabalho, percebeu-se que os textos dessa coletânea apresentavam uma ordem de sequenciamento difusa, que não obedeciam à organização das fases aqui indicadas, dificultando o entendimento e produzindo no leitor uma compreensão limitada das ideias do autor sobre a cegueira, já que se concluiu ter ocorrido uma evolução nessas ideias. Essa constatação levou a proposição de que estudos futuros sobre a temática da cegueira, pautados no referido Tomo, devam seguir uma ordem de leitura diferenciada daquela sugerida pelos editores russos. Os trabalhos incluídos nessa sequência de leitura são:

- Primeira fase: “Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil” (1997c); “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” (1997d); “Principios de la educación social de los niños sordomudos” (1997e);
- Segunda fase: “El defecto y la compensación” (1997f); “El niño ciego” (1997b); “Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes” (1997g);
- Terceira fase: “Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea” (1997i); “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” (1997k); “La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal” (1997j); “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (1997l).

O resultado deste estudo é longo e detalhado, mas foi considerado crucial divulgá-lo porque avaliou-se que poderia fazer uma contribuição relevante para os pesquisadores envolvidos com estudos na área da cegueira, em Vygotski. Significa dizer, também, que há necessidade de que sejam realizadas novas investigações que possam explorar os temas aqui debatidos, dispostas a dialogar com os resultados apresentados.

## Referências

BARROS, A. et al. A construção do sujeito pelo outro: notas sobre a linguagem, o discurso e a palavra na cegueira. **Rev Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 1-12, 2005.

BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 27-45, 2000.

BIANCHETTI, L. et al. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BORGES, D. S.; KITTEL, R. Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 047-058, 2002.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições vygotkianas para a discussão da integração de alunos considerados especiais no ensino regular. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**: biografía de unas ideas. Madrid: Alianza, 1994.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H. et al. **The cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, mai./ago. 2008.

LUBOVSKY, D. **Lev Vygotsky as a methodologist of psychology**. [palestra]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2012.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

RAPOSO, P. N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIVIÈRE, A. Prologo. In: ROSAA; OCHAÍTA, E. (Orgs.). **Psicología de la ceguera**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotsky**. 5. ed. Madrid: Visor, 2002.

ROSAA; OCHAÍTA, E. Introduccion. ¿Puede hablarse de una psicología de la ceguera? In: ROSAA; OCHAÍTA, E. (Orgs.). **Psicología de la ceguera**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SELAU, B. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA M. A.; BATISTA, C. G. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**, v. 20, n. 1, p. 148-156. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a19v20n1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defec-tividad infantil. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997c.

VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997d.

- VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997e.
- VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997f.
- VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997g.
- VYGOTSKI, L. S. Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997h.
- VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997i.
- VYGOTSKI, L. S. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997j.
- VYGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997k.
- VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997l.
- VYGOTSKI, L. S. La moral insanity. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997m.
- VYGOTSKI, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: **Obras Escogidas**: Psicología infantil. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006a.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: **Obras Escogidas**: Psicología infantil. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006b.

# SABERES DOCENTES: PARALELO ENTRE OS EIXOS TEMÁTICOS DA MATRIZ CURRICULAR E OS OBJETOS DE ESTUDO DOS TCCS DAS TURMAS PROEJA DO IFRN EM 2008

José Mateus do Nascimento<sup>1</sup>

Ana Lúcia Sarmento Henrique<sup>2</sup>

Maria das Graças Baracho<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo visa analisar os objetos de estudo dos TCCs da Pós-Graduação em PROEJA, ofertado pelo IFRN, em 2008, confrontando-os com a matriz curricular do curso. É uma investigação, a partir de análise documental, de caráter exploratório realizada em 3 etapas: primeiramente, procedeu-se à análise dos projetos e relatórios da Especialização-PROEJA ofertados pelo IFRN entre os anos 2006 a 2009; em segundo lugar, foram examinados os TCCs produzidos na turma 2008; e, por fim, fez-se um estudo comparativo dos resumos desses TCCs para traçar um paralelo entre a matriz curricular, os eixos temáticos do curso e os objetos de estudo dos TCCs. O estudo mostrou que muitos trabalhos não se situavam no campo epistemológico do Proeja, convergindo para EJA ou para a Educação Básica e que, apesar de muitos TCCs usarem alunos do Proeja como sujeitos da pesquisa, focaram seu objeto em disciplinas do Ensino Médio. A análise dos objetos de estudo do Eixo Temático 1 da especialização mostrou que o *trabalho* foi o único princípio objeto de estudo dos TCCs. Já o Eixo Temático 2 concentrou maior número de trabalhos, cujos objetos de investigação focaram o estudo do currículo, das práticas pedagógicas e dos processos de ensino. A análise mostrou ainda que o foco das pesquisas dos alunos concentrou-se na educação de jovens e adultos, com poucas produções no campo do Proeja. É relevante destacar que como o programa fundou um novo campo epistemológico para o qual ainda não havia produção acadêmica, essa pouca produção talvez tenha influenciado na seleção dos objetos de estudo por parte dos alunos.

**Palavras-Chave:** Proeja. Currículo. Trabalho de conclusão de curso.

---

Recebido em: 1.9.2012.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor na UFRN. Área de pesquisa: história social da infância, práticas pedagógicas e formação docente. E-mail: mateus.nascimento@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Área de pesquisa: formação de professores, linguística, educação a distância, transdisciplinaridade, complexidade ética e filosofia da linguagem. E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Pós-graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integra equipe de projetos financiados pelo CNPq sobre cursos de licenciaturas da rede federal e especialização do PROEJA, desenvolvidos no IFRN. E-mail: graca.baracho@ifrn.edu.br

## TEACHERS KNOWLEDGE: PARALLEL BETWEEN THE THEMATIC AXES OF CURRICULUM MATRIX AND TCCS STUDY'S OBJECTS OF IFRN PROEJA CLASSES IN 2008

This article aims to analyze the TCCs study's objects from PROEJA Graduation, offered by IFRN in 2008, confronting them with the course curriculum. It's an exploratory research from document analysis held in three stages: first, we proceeded to the analysis of projects and reports from PROEJA Specialization offered by IFRN between the years 2006-2009; Second, were examined the TCCs produced by the class of 2008; and, finally, it was made a comparative study of abstracts of these TCCs to draw a parallel among the curriculum, the topics of the course and the TCCs study's objects. The study showed that many works were not situated in the epistemological field of Proeja, converging to EJA or Basic Education and that, although many TCCs use the Proeja students as research subjects, focused their object in high school disciplines. The study's objects analysis of Specialization Thematic Axis 1 showed that labor was the only principle object of study of TCCs. Thematic Axis 2 focused a largest number of works, whose research objects centered on the study of the curriculum, pedagogical practices and teaching processes. The analysis also showed that the focus of student research centered on youth and adult education, with few productions in the field of Proeja. It is worth noting that as the program has established a new epistemological field for which there was still no academic production, this little production may have influenced in the selection of study's objects by students.

**Keywords:** Proeja. Curriculum. Completion of coursework.

### Introdução

O presente estudo tem por foco a análise dos objetos de estudo das monografias produzidas na Especialização do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ofertada no ano de 2008.

A gênese do programa ocorreu por meio da Portaria n. 2.080 (BRASIL, 2005a), de 13 de junho de 2005, dá materialidade à integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Essa Portaria feria o Decreto n. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, o qual estabelece em seu artigo primeiro, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições. Dessa forma, a referida Portaria carecia de legalidade.

Numa tentativa de sanar a questão legal, foi promulgado, em 24 de junho de 2005, o Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005b), que, mantendo os mesmos objetivos da Portaria, instituiu o Proeja. Em seu teor, determina que o mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso na Rede Federal de EPT sejam destinadas ao Programa, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. Explicita ainda que o Ministério da Educação definiria o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. Além disso, estabelece carga horária máxima de 2.400 horas, distribuídas entre a formação geral, com um mínimo de 1.200 horas, e a formação profissional, com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação.

As dificuldades para a implantação do Programa do âmbito da Rede Federal de EPT, as análises e críticas geradas nas oficinas pedagógicas<sup>4</sup>, realizadas durante o segundo semestre de 2005, em toda a Rede, aliadas a mudanças na equipe dirigente da SETEC, também em 2005, cujo novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede Federal de EPT, levou a SETEC a constituir um grupo de trabalho plural cuja função foi elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006b) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente<sup>5</sup>.

A partir das diretrizes apontadas por esse Documento Base, o Decreto n. 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto n. 5.840/2006 (BRASIL, 2006c), que traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas, destacam-se: a) a ampliação da carga horária dos cursos; b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA poderia ser oferecido, incluindo as instituições públicas estaduais e municipais de educação e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”); c) a ampliação da abrangência do Programa para a Educação Básica.

<sup>4</sup> Essas oficinas tinham como finalidade promover a capacitação dos gestores acadêmicos e pedagogos dos IFs com vistas à implantação do PROEJA

<sup>5</sup> Sobre essa questão, sugerimos a leitura de Moura (2005).

Em consequência, o nome do Programa foi alterado para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se, entretanto, a mesma sigla.

A implantação desse Programa, por meio de portaria e, posteriormente, de decretos trouxe muitos desafios políticos e pedagógicos, entre eles, podem ser citados: a construção de um currículo integrado considerando as especificidades de público tão diverso; a construção de instrumentos para reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem; a articulação das diferentes políticas sociais; a ampliação da função da escola pública; a formação de profissionais para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente, como pesquisador, como gestor educacional e como formulador e executor de políticas públicas.

Dentre esses desafios, interessa-nos, no âmbito deste artigo, destacar a formação de profissionais para atuar na implantação e avaliação do Programa, bem como para produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico que integra três campos educacionais (Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos). Essa questão foi alvo de preocupação da SETEC que, entre as ações desencadeadas na esteira do Documento Base (2006b), financiou a oferta de cursos de especialização voltados para a formação de profissionais do ensino público, cujo objetivo era capacitar profissionais e produzir conhecimento para que se possa refletir e exercitar a integração entre os três campos de conhecimento, tendo em vista o caráter inovador do Programa.

Essa iniciativa da SETEC atende a uma reivindicação histórica, com relação à formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA. De um lado, não há uma política de formação inicial e continuada específica para capacitar profissionais para atuar nessa modalidade de ensino. As ações existentes foram sempre pontuais, descontinuadas e de curto prazo. Por outro lado, a maioria dos cursos de licenciatura, quando oferta disciplinas que tratam da temática, insere esses componentes curriculares como opcionais<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Como o cerne de nossa discussão é o Proeja, para aprofundamento nos estudos sobre formação inicial e continuada em EJA, sugerimos a seguinte bibliografia: ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; LIMA, Francisco das Chagas Galvão de. **Caminhos e descaminhos da formação continuada dos Professores da EJA**.

Em se tratando da atuação do profissional no Proeja, a necessidade de formação foi maximizada, devido ao princípio de integração proposto pelo Programa entre os campos da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Básica.

O curso de especialização PROEJA instituído pela SETEC objetivava (BRASIL, 2006a, p. 08):

- a) Formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA;
- a) Contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais bem como identificar, na gestão democrática, ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do Proeja;
- a) Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de Educação Profissional, Média e de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados publicados na página da SETEC, entre os anos de 2006 e 2009, o curso foi ofertado em 102 polos com 11.433 matrículas<sup>7</sup>. O IFRN, nesta ação junto à SETEC, ofertou esses cursos de especialização durante o mesmo período. Considerando o espaço de que dispomos neste artigo, em se tratando do nosso objeto de estudo, resolvemos fazer um recorte e traçar um paralelo entre os eixos temáticos integrantes da matriz curricular do curso ofertado em 2008 e o objeto de estudo dos trabalhos de conclusão dos alunos. Essa escolha deveu-se ao fato de essa oferta ter envolvido o maior número de câmpus do IFRN e, por conseguinte, maior número de alunos.

A investigação tem caráter exploratório e utiliza a técnica de pesquisa documental para analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o Projeto do Curso de Especialização PROEJA ofertado no ano de 2008 no IFRN, bem como os relatórios e a legislação pertinente ao PROEJA. A pesquisa documental é uma técnica em que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não (MARCONI; LAKATOS, 2003).

---

Relatório. Campina Grande, 2008; e RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

<sup>7</sup> Os dados referentes à oferta de 2010 não estão disponíveis na página da SETEC/MEC.

Concordamos com Bravo (1991) e SILVA *et al.* (2009), para quem documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Etimologicamente, a palavra *documento* é um termo latino derivado de *docere* que significa *ensinar*. Esta noção assume, posteriormente, conotação de “prova”, que serve para comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva linear. A Nova História, segundo Silva (2009), contrapõe-se a esta acepção, postulando que toda fonte histórica (e podemos dizer também toda fonte documental) exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro.

Nas palavras de Silva (2009, p. 4556),

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Os documentos analisados nesta pesquisa constituem fontes primárias e expressam de forma indireta, segundo nossa concepção, o momento histórico da criação de um campo de conhecimento (o Proeja), pois os documentos oficiais analisados instituem legalmente esse campo e os trabalhos de final de curso dos alunos, avaliados na relação com essa área de pesquisa recém-criada, refletem essa inovação.

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas. A primeira etapa do estudo consistiu na análise dos projetos e relatórios dos Cursos de Especialização – PROEJA ofertados pelo IFRN durante os anos 2006 a 2009. A segunda etapa da pesquisa envolveu a análise dos resumos dos TCCs, particularmente, aqueles produzidos na conclusão do curso de especialização PROEJA, turma 2008, para identificar o objeto de estudo de cada um dos TCCs apresentados. Durante a terceira etapa, realizou-se estudo comparativo visando traçar um paralelo entre a composição curricular presente no projeto pedagógico do curso de especialização e os objetos de estudo dos TCCs para verificar a aproximação entre esses objetos e os dois grandes eixos temáticos que compõem a matriz curricular.

No contexto dessa pesquisa, o currículo é concebido como um conjunto de concepções, princípios pedagógicos e de intenções educacionais orientadores da seleção de componentes curriculares que

se articulam na construção de uma matriz curricular. Nesse sentido, o currículo norteia a formação pretendida para os sujeitos, no tocante à aquisição de saberes, de atitudes e de valores.

Essas intenções da educação vão se materializar no currículo, que de forma simplista, é a organização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. Apple (2005), ao defender o currículo como uma política ligada à cultura afirma:

[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo a cerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2005, p. 59).

Assim, Moreira e Silva (2005, p.7) defendem o currículo como um “artefato social” que expressa às múltiplas determinações do contexto em que esse currículo está sendo trabalhado. Isso significa dizer que o currículo não é neutro, ele tem intenções (implícitas ou explícitas) que vão expressar o tipo de sociedade que se tem ou se pretende ter ou se quer defender, o tipo de homem que se pretende (con) formar, o tipo de educação que se pretende para este sujeito nesta sociedade. Em consequência, pode-se pensar o currículo como uma seleção de conhecimentos para a consecução de intenções, e, portanto, é uma escolha política sócio-historicamente situada (HENRIQUE; BARACHO, 2014).

Fundamentados nessa concepção de currículo, decidimos fazer o cruzamento entre a matriz curricular do curso, especificamente os eixos temáticos e os objetos de estudo dos TCCs, a fim de analisar sua articulação. O objetivo desse exercício é, portanto, investigar até que ponto a apropriação dos saberes propostos nos eixos temáticos influenciou a seleção dos objetos de estudo dos alunos.

Esperamos que essa pesquisa contribua para a avaliação do Programa, a avaliação do referido curso de pós-graduação *lato sensu*, e para a (re)estruturação da matriz curricular de novas ofertas.

### **Contextualização dos cursos de especialização PROEJA no IFRN entre 2006 e 2009**

Antes de ater-nos ao nosso objeto de estudo, cabe traçar o perfil dos cursos para contextualizar as turmas de Pós-Graduação *lato sen-*

su em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA oferecidos pelo IFRN no período compreendido entre 2006 e 2009.

Em 2006, o curso, com 400 horas, teve como objetivo geral

[...] formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem o que contribui para uma ação proativa voltada para a criação das condições necessárias e das alternativas possíveis para um desempenho técnico, ético e político, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são concebidos e implementados. (CEFET-RN, 2007, p. 5, grifo nosso).

O curso teve matrícula de 100 (cem) profissionais, distribuídos em três turmas que se desenvolveram de forma simultânea, sendo 2 (duas) em Natal, totalizando 65 alunos, e 1(uma) em Mossoró, com 35 alunos. Entre os alunos matriculados, havia professores, gestores e técnicos administrativos do RN, trabalhadores das seguintes instituições: Escola de Música, Escola de Enfermagem, Escola Técnica de Jundiá, Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Municipal de Educação e IFRN – campus Natal Central e Mossoró.

Nessa oferta, o Projeto do curso permitia que o aluno apresentasse artigo ou monografia em dupla como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em função disso, tivemos 88 concluintes e 58 TCCs apresentados (QUADRO 1).

**Quadro 1 – Número de turmas, de concluintes e de TCCs apresentados – oferta 2006.**

TURMA	ESPECIALISTAS	TCC
Natal – Central	57	35
Mossoró	31	23
<b>TOTAL</b>	88	58

Na oferta de 2007, em função do Decreto nº 5 840, que ampliou o atendimento do Ensino Médio para a Educação Básica, o curso tinha

como objetivo “[...] formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (CEFET, 2009, p. 5, grifo nosso).

O curso teve a matrícula de 99 profissionais, distribuídos em três turmas que se desenvolveram de forma simultânea, sendo 1 em Natal, totalizando 40 alunos, 1 em Currais Novos, com 28 alunos e 1 em Mossoró, com 31 alunos. Entre os alunos matriculados, havia profissionais da Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Educação de Natal, de Currais Novos e de Mossoró e IFRN- câmpus Natal Currais Novos, Natal Central e Mossoró.

Nesta oferta, para o TCC o concluinte teria que, necessariamente apresentar uma monografia de forma individual, de modo que foram contabilizados 54 trabalhos (QUADRO 2).

**Quadro 2 – Número de turmas e de TCCs apresentados – oferta 2007.**

TURMA	TCC
Natal – Central	29
Currais Novos	09
Mossoró	16
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>

Na oferta de 2008, matricularam-se 198 profissionais distribuídos em 5 câmpus, a saber: Natal Central (36 alunos), Natal Zona Norte (41 alunos), Ipanguaçu (41alunos), Currais Novos (35 alunos) e Mossoró (37 alunos). Desse total, 88 alunos tornaram-se especialistas (QUADRO 3).

**Quadro 3 – Número de turmas e de TCCs apresentados – oferta 2008**

TURMA	TCC
Natal – Central	21
Natal Zona Norte	20
Ipanguaçu	18
Currais Novos	12
Mossoró	17
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>

Em 2009, foram realizadas 105 matrículas, distribuídas em 3 turmas de 35 alunos nos câmpus de Apodi, Pau dos Ferros e Macau. Desses, 60 apresentaram trabalho de conclusão (QUADRO 4).

**QUADRO 4 – Número de turmas e de TCCs apresentados – oferta 2009.**

TURMA	TCC
Apodi	<b>21</b>
Pau dos Ferros	<b>14</b>
Macau	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

Em resumo, entre os anos de 2006 e 2009, O IFRN, em parceria com a SETEC, capacitou 290 profissionais para trabalhar com o Proeja (QUADRO 5).

**Quadro 5 – Número de especialistas e de TCCs apresentados por ano de oferta.**

OFERTA	ESPECIALISTAS	TCC
2006	<b>88</b>	<b>58</b>
2007	<b>54</b>	<b>54</b>
2008	<b>88</b>	<b>88</b>
2009	<b>60</b>	<b>60</b>
<b>TOTAL</b>	<b>290</b>	<b>260</b>

O curso integrou em suas bases teórico-práticas conhecimentos das ciências sociais e humanas associados às especificidades dos sujeitos da EJA, sua história de vida, sua condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional e territorial, entre outros aspectos.

Tendo em vista consolidar essa área de conhecimento voltada para a Educação Básica, a Educação Profissional e a EJA, O IFRN investiu na organização de três livros com capítulos de professores e alunos dessas especializações, o resultado de reflexões teórico-práticas propositivas a respeito da integração dos 3 campos que compõem o Proeja e que historicamente, têm sido abordadas separadamente. O primeiro deles intitulado *Formação de educadores para o Proeja*:

*intervir para integrar* contou com 12 capítulos produzidos a partir dos trabalhos de conclusão de curso da turma de 2006. O segundo volume intitulado *Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente*, com 8 capítulos, e o terceiro intitulado *Teoria e Prática no PROEJA: vozes que se completam*, com 13 artigos produzidos por docentes e discentes do curso, fruto dos TCCs.

### **O objeto de estudo dos tccs da oferta da especialização PROEJA/IFRN 2008: situando a matriz curricular**

A proposta do Curso de Especialização Proeja para o ano 2008 está estruturada a partir de dois eixos temáticos materializados em dois módulos, totalizando 440 horas aulas, integralizados por 08 disciplinas que abrangem a problemática relativa aos três campos do conhecimento (Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos) e que precisam convergir na formação do especialista. Assim, cada disciplina estava articulada a um dos dois grandes eixos temáticos que compunham a matriz e agrupava distintos docentes que planejaram sua ação conjuntamente, tendo em vista as especificidades dos distintos campos de conhecimento.

Cada componente curricular foi concebido com vistas a materializar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, permitindo conformar as áreas de educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos. Esses componentes foram organizados a partir de dois eixos temáticos, a saber: a) Trabalho, Política e Gestão Democrática; e b) Currículo, Práxis Pedagógica e Processo de Aprendizagem.

As disciplinas originaram-se de cada eixo, de maneira que os conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação estiveram permeando cada componente curricular.

Esses dois grandes eixos que compõem a matriz curricular expressam as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar e têm por objetivo integrar conhecimentos da Educação Básica, da Educação Profissional e da EJA, com o intuito de capacitar o professor, o pedagogo e o gestor para, de um lado, atuar junto a esses jovens e adultos e, de outro, a produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico que integra três campos educacionais.

Em suma, o curso de especialização PROEJA foi estruturado com dez componentes curriculares (oito disciplinas e duas produções acadêmicas), distribuídos em dois eixos, denominados módulos (QUADRO 6, 7):

**QUADRO 6 – Módulo 1 – Eixo temático: trabalho, política e gestão educacional.**

DISCIPLINAS	Carga horária (h/a)
Concepções e princípios da EP, da EB da EJA	60
Políticas e legislação educacional	60
Produção textual e a prática da pesquisa em EJA	40
Gestão democrática	40
Produção de artigo científico	20
Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Artigo científico (20h)	220

**QUADRO 7 – Módulo 2 – Eixo temático: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem.**

DISCIPLINAS	Carga horária (h/a)
Concepções curriculares em EP, em EB e em EJA	60
Didática em EP, em EB em EJA	70
Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos	50
Diversidade cultural e inclusão social	20
Produção de monografia	20
Carga horária do módulo: disciplinas (200h) + Monografia (20h)	220

Após cada módulo integralizado, o profissional poderia requerer um certificado de qualificação profissional equivalente a 220h. O cursista que integralizou os dois módulos que compõem a matriz curricular do curso, mas não apresentou o TCC, recebeu apenas as certificações correspondentes a cada módulo.

Como se pode ver pelos QUADRO 6 e 7, na organização do curso, estava prevista a construção de um artigo científico após o primeiro módulo e um TCC na forma monográfica após o segundo módulo.

Destacam-se, ainda, outros aspectos básicos para a construção do currículo do curso: respeito à diversidade de modos de vida e de identidade dos sujeitos e dos objetos de conhecimento dessa educação, às especificidades locais e regionais; às diferenças de classe,

geracionais e de gênero; às matrizes étnicas e culturais; às diferentes éticas religiosas; à proposta de educação inclusiva.

Essa forma de conceber o currículo se baseia na compreensão, segundo Saviani (1982, p.63) de que o “o homem é um ser situado”. Isso significa dizer o homem é dotado de capacidades para intervir na situação, aceitando, rejeitando ou contribuindo para uma transformação.

Partindo desse princípio, compreendemos que a escola é determinada socialmente e, por conseguinte, o seu currículo. Portanto, trabalhar o currículo nessa perspectiva significa adotar a Pedagogia Crítica Social que tem como postulado para o ensino

[...] a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhe possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções. (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Essa tarefa, ao se materializar no currículo do Curso de Especialização Proeja, que tem como objetivo a preparação de profissionais da educação para trabalhar com jovens e adultos em cursos técnicos, exige que a formação vá além do domínio técnico e científico, agregando o domínio da gestão para atuar na dimensão de um projeto social democrático e solidário.

### **As temáticas integrantes dos módulos e os objetos de estudo dos TCCs – turma 2008**

Antes de iniciar a análise dos objetos de pesquisa dos TCCs, convém esclarecer que dos 88 especialistas aprovados apenas 55 entregaram a versão final do trabalho. De modo que nossa análise restringir-se-á a esses 55 trabalhos que estavam disponíveis na coordenação do curso.

#### **• Módulo 1 – Eixo temático Proeja: trabalho, política e gestão educacional**

Com a temática referente ao módulo 1, foram apresentados um total de 24 monografias, cujos objetos de estudo foram distribuídos entre as temáticas trabalho, política e gestão educacional.

## **Análise comparativa da temática trabalho**

Relacionados a essa temática, 4 TCCs tiveram como objeto de pesquisa o mundo do trabalho, que se integra ao componente curricular Concepções e Princípios da EB, EP e EJA.

Esses trabalhos discutem a relação entre a educação e o desenvolvimento social, profissional e econômico, nas perspectivas de que a formação profissional possibilita a inserção de sujeitos no mercado de trabalho, como pode ser observado nos objetos de pesquisa elencados a seguir:

- TCC1: Relação entre educação de jovens e adultos, educação profissional e desenvolvimento local.
- TCC2: O processo de inclusão digital dos indivíduos e o impacto que a exclusão digital pode trazer para o desenvolvimento social e econômico do país.
- TCC3: A contribuição do ProJovem Urbano na vida pessoal e profissional desses jovens [e adultos].
- TCC4: As perspectivas dos alunos do 5º Período da EJA da Escola Estadual Padre Alfredo em relação a sua inserção no mundo do trabalho.

Ressalta-se que duas monografias (TCC1 e TCC2) se voltam para o Proeja e duas para a EJA (TCC3 e TCC4).

A categoria *trabalho* assume duas dimensões distintas: a ontológica e a histórica. Na dimensão ontológica, o trabalho se constitui na atividade central do ser humano por meio do qual o homem se humaniza, cria-se e se recria, transformando-se a si mesmo e a própria natureza e, em consequência, reescrevendo a sua própria história (CIAVATTA, 2005).

Na dimensão histórica, o trabalho, em consequência das relações sociais de produção da vida dos seres humanos, vem assumindo diversas formas, inclusive degradantes, como o trabalho primitivo, o escravo, o servil e o assalariado. Este último é próprio do modo de produção capitalista na moderna sociedade burguesa, situação em que o trabalhador vende a sua *força de trabalho* ao proprietário do capital e recebe em troca, mediante contrato, um salário. Esse vínculo empregatício é comumente conhecido como emprego.

Não sem razão, Frigotto (2005, p. 51) afirma que o emprego, na sociedade capitalista, é a expressão do trabalho.

A história do trabalho humano transitou dos modos primitivos e tribais dos seres humanos se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, ao *trabalho* das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo.

Com base nessas duas dimensões da categoria trabalho, fica evidente que a intenção subjacente aos objetos de estudos não aprofunda a dimensão ontológica do trabalho, mas apenas a perspectiva histórica com destaque para a sociedade capitalista, na qual o trabalho se apresenta na forma de emprego, numa visão que vincula o ser humano à racionalidade, à técnica e às atividades utilitaristas.

Em consequência dessa intenção, houve a preocupação dos autores das monografias em justificarem a importância da educação para a inserção do sujeito no mercado do trabalho e para o desenvolvimento social, profissional e econômico. Esse entendimento é corrente e bem característico da sociedade capitalista, que se apresenta extremamente desigual e com elevada parcela da população que não se insere no mundo de trabalho ou o faz de maneira extremamente precarizada. Portanto, nessa concepção, aqueles que conseguem um emprego formal, mediante contrato de trabalho é um vitorioso. A educação se constitui o motor para o desenvolvimento e possibilidade de inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Essa concepção, entretanto, vai de encontro à do Programa, expresso em seu Documento Base, em que se pode ler “[...] deve-se ter clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si só, geram desenvolvimento, trabalho e renda” (BRASIL, 2006b, p. 35). Convém frisar que esse Documento foi leitura obrigatória para todos os estudantes já no primeiro componente curricular da especialização. Entretanto, percebe-se que essa concepção não chegou a ser internalizada pelos alunos que inseriram a categoria *trabalho* em seus TCCs.

### **Análise comparativa da temática Política**

Em relação à temática *Política*, o componente curricular Política e Legislação Educacional ensejou a produção de 13 TCCs. Dos trabalhos, quatro estão voltados para a política de formação inicial e

continuada de professores para atuarem no Proeja e na EJA, conforme expresso a seguir.

- TCC5: As políticas de formação, seleção e qualificação dos professores para o IFRN.
- TCC6: Propostas e ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Currais Novos (SEMEC) para a formação continuada dos professores
- TCC7: As necessidades de formação continuada dos professores que atuam no PROEJA.
- TCC8: Os cursos [de formação continuada de professores] vêm atendendo à demanda da EJA?

Em se tratando da política de formação inicial, Kuenzer (2011) afirma que, para materializar essa política, é necessário buscar as causas históricas e estruturais, no sentido da construção de outra base conceitual de formação. Essa base, portanto, deve integrar conhecimentos sobre o Proeja situando-o historicamente no próprio movimento da educação de jovens e adultos.

Ainda na temática da Política, 9 TCCs se voltam para as perspectivas em relação ao Proeja, com destaque para as condições históricas e concretas que possibilitaram sua concepção bem como as políticas institucionais que visam à inclusão e permanência do aluno no programa. Ademais, outros trabalhos versaram sobre a história da EJA no Brasil.

- TCC9: As representações sociais que os professores do IFRN, Câmpus Natal/Zona Norte, têm dos alunos [do Proeja].
- TCC10: As perspectivas do Proeja.
- TCC11: As perspectivas do Programa de Educação de Jovens e Adultos.
- TCC12: A trajetória histórica da modalidade de ensino EJA e do Programa PROEJA.
- TCC13: As condições históricas que possibilitaram o surgimento do PROEJA.
- TCC14: Historiar o PROEJA em Natal, no período de 2006 a 2009, no IFRN – Câmpus Natal/Zona Norte.
- TCC15: Avanços e retrocessos dessa modalidade [EJA] no contexto recente das políticas em educação. TCC16: Processo seletivo

escolhido para o ingresso do aluno no PROEJA nos institutos federais influencia sua exclusão.

- TCC17: Analisar se as funções [do Proeja – reparadora, equalizadora, qualificadora] estavam sendo cumpridas na turma de Informática.

Como pode ser observado, um dos TCCs dessa temática (TCC12), ao traçar a trajetória histórica une a EJA ao Proeja. Já o TCC15 trata apenas da modalidade EJA, não integrando à EP.

### **Análise comparativa da temática Gestão Escolar**

Em relação à temática *gestão escolar*, foram elaborados 7 TCCs. Desses trabalhos, quatro se dedicam a discutir os fundamentos da gestão democrática estabelecendo relação com a Constituição Brasileira e os espaços de participação para o planejamento e a tomada de decisões coletivas. Dois deles, diretamente ligados ao Proeja (TCC18 e TCC21)

- TCC18: Uma reflexão sobre a relação entre o projeto político-pedagógico e a construção da autonomia da escola na oferta do PROEJA.
- TCC21: O processo de participação e de engajamento sociopolítico dos estudantes do PROEJA nas atividades colegiadas do IFRN – Câmpus Natal/Zona Norte e a contribuição do Projeto Cidadania para essa aquisição.

Outros 2 TCCs dessa temática versam sobre EJA. O TCC19 explicitamente tem como foco o campo da EJA, enquanto que o TCC20, embora não traga expresso em que campo se coloca seu objeto de estudo, em seu resumo, quando apresenta as recomendações, também se refere apenas à EJA, conforme pode ser visto nos objetos de estudo listados a seguir.

- TCC19: Os fundamentos da gestão democrática como embasamento para uma proposta político-pedagógica em EJA.
- TCC20: Os avanços da gestão democrática escolar impulsionados pela Constituição da República Federativa do Brasil e pelas leis que dela derivam.

Os três restantes frisam o perfil do gestor e sua atuação na construção de cursos e na resolução de questões relevantes ao cotidiano escolar, a exemplo da evasão.

- TCC22: O perfil do gestor da escola, na figura do diretor.
- TCC23: Concepções da equipe gestora, dos alunos e professores acerca da evasão escolar.
- TCC24: O plano do Curso de Gestão em Microempresas na modalidade de EJA do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire CENEP/Natal/RN.

Observa-se que os objetos de estudo relacionados à temática *política* (formação de professores ou EJA/Proeja) teve um total de 54% de incidência.

Relacionando as temáticas aos componentes curriculares, percebe-se que esses 54% dos TCCs relacionam-se ao componente curricular *Políticas e Legislação Educacional*. O componente *Gestão Democrática* ensejou 29% dos objetos de estudo dos especialistas, como *Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA*, 17%. Já *Produção Textual e Prática da Pesquisa em EJA*, pela própria natureza do componente e dos objetivos da PPC do Curso de especialização, não foi temática de nenhum trabalho.

- **Módulo 2 – Eixo temático Proeja: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem**

Nesse eixo, foram entregues, em sua versão final, 31 monografias, cujos objetos de estudo distribuem-se em três temáticas: currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem.

### **Análise comparativa da temática *Currículo***

Essa temática, objeto de pesquisa de 11 TCCs, foi abordada a partir dos componentes curriculares, destacando a importância de laboratórios, do ensino de artes e empreendedorismo para a formação do sujeito, a importância da Usina Escola para a formação dos alunos, conforme pode-se comprovar pelos objetos de estudo listados a seguir.

- TCC25: A importância da Usina Escola para a formação dos alunos do curso de Alimentos – PROEJA.

- TCC26: A importância do ensino de arte na formação integral de educandos da modalidade EJA.
- TCC27: A importância dada por professores e alunos ao ensino de arte.
- TCC28: O grau de importância dado pelos professores ao planejamento do Processo Ensino Aprendizagem dentro da perspectiva do PROEJA no IFRN – *Campus* de Currais Novos.

Ressaltam-se ainda trabalhos voltados para a discussão das concepções de professores sobre currículo integrado, para as crenças de professores e alunos a respeito da Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente e sobre as manifestações religiosas de alunos. Há um trabalho voltado para planejamento de modo geral e, por fim, um trabalho que busca investigar se a prática pedagógica tem caráter integrador e interdisciplinar contribuindo para a formação crítica do aluno.

- TCC30: Educação integral, uma educação que estimula a visão integral da vida e das ideias, do homem como um todo.
- TCC31: As atitudes e crenças sobre a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) dos estudantes de Edificações-Proeja do IFRN/Câmpus Mossoró.
- TCC32: Análise do currículo do PROEJA, buscando investigar se ele possui, na prática, um caráter integrador e interdisciplinar contribuindo na formação crítica do aluno.
- TCC33: A comunicação como processo de interação social no Proeja.
- TCC34: A contribuição da disciplina Empreendedorismo nos cursos do PROEJA do IFRN/Câmpus Natal Zona Norte para a formação integral dos discentes.
- TCC35: A concepção curricular da EP de nível médio integrado na visão dos docentes que atuam na modalidade EJA no IFRN/Câmpus Natal Zona Norte.

Assim como, no eixo temático 1, também neste segundo eixo há trabalhos em que o campo epistemológico restringe-se à EJA, como pode ser visto no TCC29.

- TCC29: A diversidade das manifestações religiosas na EJA.

De certa forma, percebe-se, por meio dos objetos de estudos, que os trabalhos estão voltados para a dimensão técnica do currí-

culo tais como: componentes curriculares, práticas pedagógicas em laboratórios. Contudo, destacamos dois trabalhos que, de certa forma, ampliam o conceito de currículo. O TCC31 que trata da relação CTSA como fatores importantes para a definição dos princípios que devem nortear um currículo e o TCC29, que apesar de estar localizado no campo da EJA, focaliza a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais e religiosas.

Moreira e Silva (2005, p. 8) acreditam que o “[...] currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. O currículo aqui é entendido como um artefato social e cultural em que a dimensão técnica ganha sentido na medida em que é contextualizada, tendo por base as determinações sociais de sua história e de sua produção contextual.

Nessa perspectiva, ele é uma fonte de investigação que reflete o momento histórico de sua construção e, portanto, de forma indireta, pode oferecer subsídios para compreender a realidade social e educacional de seu tempo.

### **Análise comparativa da temática práxis pedagógica**

Em relação às práticas pedagógicas, foram elaborados sete TCCs cujos objetos de pesquisa estão voltados para a didática (teatro, método de alfabetização e jogos), adotadas pelos professores no cotidiano da sala de aula como meio para a formação de hábitos e atitudes nos sujeitos do Proeja e da EJA, tendo em vista a melhoria da aprendizagem desses sujeitos.

O processo de ensino se constitui o principal objeto da Didática. Assim, a didática se desenvolve mediante os componentes fundamentais do ensino que são: os objetivos da educação, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização de aprendizagem e a avaliação.

- TCC36: O teatro como estratégia para o sucesso dos alunos no PROEJA/IFRN/Ipangaçu.
- TCC40: A educação física no Câmpus Mossoró, sua importância para construção de hábitos saudáveis aos estudantes, por meio de noções básicas, orientando-os a tomada de postura beneficiando-os no cotidiano e atividades laborais.

- TCC41: A utilização dos jogos como estratégia metodológica para o ensino da Matemática no ensino fundamental com foco no Proeja.
- TCC42: As metodologias de ensino que os professores de Matemática do IFRN/Câmpus Natal Zona Norte, que lecionam na EJA utilizam no seu cotidiano.

Entre os TCCs da temática *práxis pedagógica*, 3 encontram-se no campo da EJA, conforme se pode ver pelos objetos de estudo apresentados abaixo:

- TCC37: Práticas educativas para atender à EJA e viabilizar exercícios que possibilitem melhoria nas relações interpessoais entre detentos e policiais.
- TCC38: A contribuição das práticas pedagógicas para o avanço dos alunos da EJA nas séries iniciais do ensino fundamental.
- TCC39: Uma reflexão sobre a alfabetização de jovens e adultos, à luz da pedagogia do educador Paulo Freire.

Observa-se, portanto, que os trabalhos centram-se em um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem: as formas e meios de organização de aprendizagem e da avaliação, ou seja, centram-se nas práticas pedagógicas. Infere-se que esse componente apresenta-se mais como um fim do que como meio para que a aprendizagem ocorra. Certamente, essa preocupação em justificar as práticas pedagógicas, deve-se ao fato de atender às especificidades que envolvem os sujeitos do Proeja e da EJA.

### **Análise comparativa da temática processos de aprendizagem**

Em relação aos processos de aprendizagem, foram elaborados 12 TCCs. Alguns trabalhos discorrem sobre a motivação, a relação professor/aluno para a formação do autoconceito, outros sobre a percepção, as expectativas e as dificuldades que ocorrem no processo ensino e aprendizagem. E ainda, trabalhos que propõem a formulação de conceitos teóricos da aprendizagem alicerçados em vários autores de diferentes áreas do conhecimento. E, por fim, um trabalho que discorre sobre a concepção de afetividade de professores e alunos do Proeja, como se pode observar pelos objetos de estudo elencados a seguir:

- TCC40: Motivações que, do ponto de vista dos alunos, os impulsionam a prosseguirem no curso.
- TCC43: A percepção ambiental dos estudantes que estão cursando o 4º período do de Alimentos Proeja ofertado no IFRN/Câmpus Currais Novos.
- TCC44: Algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa por meio da leitura e produção textual na Turma do 1º Ano de Agroecologia do Proeja, no IFRN/Câmpus Ipanguaçu/RN.
- TCC47: Concepção de professores sobre a motivação como um fator determinante da aprendizagem de jovens e adultos do PROEJA.
- TCC48: Dificuldades detectadas por alunos e professores da EJA na disciplina de Física.
- TCC50: Dificuldades que professores têm para conduzir o ensino da leitura escrita na formação de bons produtores de textos no ensino médio na EJA.
- TCC51: Concepções de professores e alunos do PROEJA sobre afetividade.
- Também entre os trabalhos apresentados nessa temática, encontramos alguns que trataram apenas da EJA sem relacionar à EP.
- TCC41: Pressupostos que envolvem as dificuldades dos alunos da EJA no processo de aprendizagem da leitura.
- TCC42: Hábitos de leitura em alunos do nível IV da EJA na Escola Municipal Presidente Castelo Branco
- TCC45: A importância da relação professor/aluno para a construção do autoconceito na EJA.
- TCC46: As expectativas, dificuldades e percepções das estudantes da EJA vinculadas à Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia, de Mossoró.
- TCC49: Conceitos teóricos da aprendizagem.

Entendemos que todos esses estudos são importantes para subsidiar a prática pedagógica do professor, contudo, compreendemos também que a educação e o processo de aprendizagem não dependem apenas do interesse e esforço individual do sujeito que aprende e do professor. Em outras palavras, não bastam a motivação, a formação do autoconceito, a afetividade do professor e do aluno. Por trás desses atores estão as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola, fatores que afetam diretamente o processo de aprendizagem.

Mesmo assim, conscientes desses fatores que ao mesmo tempo aproximam e distanciam o sujeito da escola, não podemos deixar de defender que o papel social da escola é fazer com que esses sujeitos que são alunos do Proeja ou EJA avancem na capacidade de compreender a realidade em que vivem a fim de poderem intervir na realidade para além do estágio presente na busca de uma nova qualidade social.

Em síntese, foram elaborados 30 TCCs articulados ao segundo eixo temático, cujos objetos de estudo estavam em sua maioria relacionados aos processos de aprendizagem (40%). A temática *Currículo* foi responsável por 33% dos TCCs enquanto a temática *Práxis Pedagógica* teve 27% das monografias.

Relacionando as temáticas do Eixo 2 aos componentes curriculares, percebe-se que 40% relacionam-se à disciplina *Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem de Jovens e Adultos*; 34%, à Didática em EP, em EB e em EJA; e 13% dos TCCs, igualmente relacionam-se à *Currículo* e à *Diversidade Cultural e Inclusão Social*. A disciplina *Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA* não foi temática de nenhum dos trabalhos dos especialistas em Proeja.

## **Em busca de conclusões**

Por meio do curso de especialização Proeja, professores, gestores e pedagogos foram beneficiados com uma formação em nível *lato sensu* ofertada a partir de 2006 durante quatro anos consecutivos. No RN, a primeira turma iniciou em 2006, a segunda 2007, a terceira 2008 e a quarta em 2009. Para o nosso estudo nos apoiamos nos resultados da turma de 2008, turma essa que envolveu 200 matriculados, na época, e o maior número dos *campi* pertencentes ao IFRN.

Partimos da compreensão de que o conhecimento é construção histórica, social e cultural, resultado de um grupo determinado de homens e mulheres que constroem suas referências de forma intencional e inacabada e que podem e devem subsidiar a ação humana, e fundamentados nessa premissa, realizamos o estudo comparativo dos resumos dos TCCs com o objetivo de traçar um paralelo entre a matriz curricular, os eixos temáticos do curso e os objetos de estudo dos TCCs.

O resultado das análises mostrou que os trabalhos de conclusão de curso não se situavam no campo epistemológico do Proeja, convergindo para a modalidade EJA ou para a Educação Básica e

que apesar de muitos TCCs usarem alunos do Proeja como sujeitos da pesquisa, no entanto direcionaram os trabalhos para as suas disciplinas (Arte, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Física, Educação Física) sem relacionar ao Proeja.

Outro aspecto a ressaltar é que no Eixo Temático 1 (trabalho, política e gestão educacional), o trabalho foi o único princípio abordado na elaboração dos TCCs, embora sua discussão tenha ficado restrita à dimensão histórica do conceito de trabalho no contexto da sociedade capitalista. Dito de outra maneira, a dimensão ontológica desse princípio não foi sequer discutida, o que nos permite levantar a hipótese de que esses alunos não se apropriaram da dimensão ontológica do conceito de trabalho.

Dos trabalhos realizados dentro do Eixo Temático 1, observamos que a preocupação dos alunos reside numa análise mais de natureza mercadológica, vinculando o ser humano à racionalidade, à técnica e às atividades utilitaristas. Nesse raciocínio, a qualificação deve propiciar a inserção no mercado do trabalho e contribuir com o desenvolvimento profissional, social e econômico do local, da região e do país. Ocorre que essa discussão é necessária, porém não podemos deixar de ver outros elementos presentes na discussão sobre o trabalho.

O Eixo Temático 2 (currículo, práxis pedagógica e processos de aprendizagem) reuniu o maior número de trabalhos, os quais focaram todas as temáticas, embora, em sua maioria, seus objetos de estudo concentravam-se no campo da EJA. Essa constatação nos leva a crer, de um lado, que o fato de a maioria dos alunos do curso atuarem em salas de aula na EJA influenciou na definição de seus objetos de estudo e, por outro lado, que não houve apropriação por parte dos alunos em relação à proposta do Proeja como programa, dificultando, pois a seleção de temas de pesquisa voltados para esse novo campo epistemológico.

Outro aspecto que mereceria ser aprofundado e não foi visualizado nos objetos de estudo que tratavam de currículo são os princípios de um currículo integrado, cerne da proposta do Proeja, em que a questão do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da sociedade se constituem eixos estruturantes,

No geral, as produções se apresentaram mais no nível da constatação de fatos sem a preocupação de propor algo a ser implantado para consolidar o Proeja. No entanto, o programa fundou um novo campo epistemológico para o qual não havia produção acadêmica. Princi-

palmente se pensarmos no Ensino Médio, pois já havia o Projovem Urbano e o Projovem do Campo (ensino Fundamental), que, de certa maneira, apresentavam preocupação com a iniciação profissional.

Com relação à definição dos objetos de estudo nos dois eixos temáticos, quatro hipóteses podem ser elencadas. Convém salientar que essas quatro hipóteses foram elencadas separadamente por uma questão de exposição didática. Compreendemos que todos esses fatores contribuíram simultaneamente para a definição dos objetos de estudo.

Primeiro, os professores e orientadores do curso de especialização tinham domínio de um ou de dois dos campos de conhecimento que integram o Proeja (EJA, da Educação Básica e EP), mas não apresentavam domínio do novo campo epistemológico criado com a instituição do Programa. Não se pode deixar de mencionar que naquele momento histórico de implementação do Proeja não estava ainda amadurecida a concepção do próprio Programa, que previa a integração entre os três campos de conhecimento. Dessa forma, tanto a discussão em sala de aula como a orientação dos trabalhos refletiram essa situação e, conseqüentemente, influenciaram na definição das temáticas de pesquisa.

Segundo, as disciplinas se estruturavam nos 3 campos de conhecimento do Proeja, que, em muitos casos, eram desenvolvidos separadamente, sem que houvesse integração. Isso dificultou que os objetos de estudo se centrassem no campo epistemológico do Proeja.

Terceiro, o perfil dos alunos do curso de especialização era formado, em sua maioria por professores, gestores e pedagogos do estado e do município que atuavam na modalidade EJA. Por esse motivo, os objetos de estudo eram canalizados para responder a problemáticas vivenciadas no cotidiano da EJA.

Quarto, por se tratar de campo de investigação incipiente, não existia produção acadêmica que pudesse subsidiar os estudos. Também não existia, para a maioria dos alunos, uma realidade concreta de atuação no Proeja que possibilitasse a problematização desse campo. Assim, os alunos tanto voltaram-se para sua própria vivência como definiram seus objetos de estudo no campo da EJA, cuja produção acadêmica sistematizada era mais consistente.

O exercício de análise do cruzamento entre os objetos de estudo dos TCCs e a matriz curricular do curso de especialização Proeja evidenciou as lacunas existentes em relação à proposta do curso,

pois não se percebeu a materialização dessa proposta na maioria das temáticas de estudo dos alunos. Contudo, não se pode negar a contribuição dos trabalhos de conclusão de curso para a ampliação da produção de conhecimento majoritariamente no campo da EJA e, de forma tímida, no campo Proeja.

## Referências

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.

BRASIL. Congresso Nacional. **Portaria n. 2.080**, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF: 13 de junho de 2005a.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto n. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005b.

\_\_\_\_\_. **Capacitação de profissionais no ensino público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**: propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização. Brasília, 2006a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA -, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental. **Documento Base**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigación social**: Teoría y ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CEFET-RN, 2007. **Relatório Final 2006**. (Digitado).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; \_\_\_\_\_.; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFRN, 2009. **Relatório Final da Especialização 2007**. (mimeo).

IFRN, 2010. **Relatório 2008**. (mimeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HENRIQUE. Ana Lúcia Sarmento; BARACHO. Maria das Graças. **Concepções e princípios do Proeja**. Unidade 3. Material Didático para o Curso de Especialização Proeja/EAD no IFRN, 2014. [no prelo]

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116. p. 667-688, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA. Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Dante. Henrique. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: impasses, tendências e perspectivas. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência crítica. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1983.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.*. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ III ENCONTRO SULBRASILEIRO DE PSICOPEDGOGIA. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4554-4566. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 04 jun.2014.

# A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO DA PRÁXIS DA TRANSIARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dorisdei Valente Rodrigues<sup>1</sup>

## RESUMO

Na era digital as estéticas tecnológicas estão por toda parte, como nas publicidades, na moda, designs de hipermídia, vinhetas de TV, cinema, imagens em movimento, portais, sites, blogs. Nesse sentido, o grupo de pesquisa Proeja-TransiarTE vem desenvolvendo desde 2007 experiências com alunos da educação de jovens e adultos com ênfase em práxis pedagógicas que promovam espaços para criação e a construção coletiva a partir de dispositivos e suportes tecnológicos. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, predominantemente existencial (BARBIER, 2007), que como prática caracteriza-se por uma ação colaborativa sustentada pela reflexão crítica e as transformações que a realidade demanda. A práxis da transiarTE pauta-se no trabalho coletivo e nas produções estéticas tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos educandos no coletivo, materializadas em diferentes formatos digitais; como vídeos, animação, poesias entre outros. Essa pesquisa integra a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais. Ao longo de cinco anos a pesquisa vem sendo conduzida por um pesquisador coletivo constituído por educadores e educandos das escolas participantes e da Universidade de Brasília-UnB. Temos como eixo fundante a aprendizagem coletiva para pensar a estrutura da escola na era digital. Identificamos a escola como espaço que reconheça e integre a cultura tecnológica e as produções de arte digital como lugar de descoberta, experimentação, autonomia e possibilidades inter e transdisciplinar de encontro das diferentes áreas de conhecimentos e das novas linguagens midiáticas.

**Palavras-chave:** Construção Coletiva. Estéticas tecnológicas. Educação de Jovens e Adultos.

---

Recebido em: 20.8.2013.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Bolsista do Programa Observatório de Educação – OBEDUC/CAPES. E-mail: dorysdey@gmail.com

## ABSTRACT

### CONSTRUCTION OF COLLECTIVE KNOWLEDGE OF THE PRAXIS TRANSIARTE THE CURRICULUM OF EDUCATION YOUTH AND ADULTS

In the digital age technological aesthetics are everywhere, as in advertising, in fashion, hypermedia designs, vignettes of television, movies, motion pictures, portals, websites, blogs. In this sense, the research group Proeja – Transiarte has been developing experiences since 2007 with young and adult students with an emphasis on pedagogical praxis that promotes spaces for creation and collective construction from devices and technological supports. The methodology is *pesquisa-ação*, predominantly existential (BARBIER, 2007), a practice that is characterized by a collaborative action supported by critical reflection and transformations that reality demands. The praxis of Transiarte is guided in the collective work and significant technological aesthetic productions that dialogue with the life experiences of learners into collective materialized in different digital formats, such as video, animation, poetry and so on. This research integrates the network research program *Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP* with the Federal University of Goiás and the Federal University of Espírito Santo, called: Challenges of Youth to Adult Integrated Professional Education : identities of, integrated curriculum, and the world of work environments / virtual media (Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais). Over five years the survey has been conducted by a research collective consisted of educators and students of the participating schools and the University of Brasília – UnB. We have as a shaft founding the collective learning to think about the structure of the school in the digital age. Identifying the school as a space that recognizes and integrates the technological culture and the art digital production as a place of discovery, experimentation, autonomy and inter-and transdisciplinary possibilities against the various areas of knowledge and new media languages. **Keywords:** Collective Construction. Technological aesthetic. Youth and Adults education.

## Introdução

Esse artigo destaca resultados parciais de uma investigação de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE-UnB). Conjectura-se a partir da atuação de sujeito/pesquisador do grupo de pesquisa “Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional no Distrito Federal<sup>2</sup>”, no período de 2008 a 2013.

<sup>2</sup> Cadastrado do grupo: CNPQ – Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0240708FPW6HRY>.

A pesquisa-ação orientou o percurso investigativo, realizado a partir das várias estratégias metodológicas (BARBIER, 2007); a) sentido e significado; b) articulação das linguagens na produção dos saberes junto ao currículo prescrito e vivido. A experiência de pesquisa-ação é interventiva e provoca impacto e mudanças que devem ser analisados ao longo desta investigação. A pesquisa-ação visa a mudanças de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos.

As contribuições deste trabalho pretendem orientar sobre processos de integração curricular da condição do sujeito trabalhador e pela inserção da cultura digital na escola na produção da arte digital, além de orientar sobre novas estratégias pedagógicas de aprender e ensinar na cultura digital, em que se utilizam as diversas linguagens existentes que se articulam intensamente a partir da enorme presença das tecnologias digitais, mais especificamente as de informação e comunicação e a da arte digital na cultura escolar.

A oficina transiarte vem se constituindo desde 2008, como uma proposta de construção coletiva a partir da experiência estética da arte digital como eixo de integração entre duas modalidades de ensino; Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pretende-se nesse cenário das experiências estéticas de arte digital, trazer reflexões acadêmicas para as discussões das práxis pedagógicas de ensino e aprendizagem pela via das construções estéticas tecnológicas dos jovens e adultos, compreendendo como Santaella (2009, p. 499),

A tecnologia é um ingrediente da cultura contemporânea sem o qual ciência, arte, trabalho, educação, enfim, toda a gama da interação social tornar-se-ia impensável.

É nesse, campo polêmico das fronteiras do ensino da arte digital e da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA), que se compõe o referencial dessa pesquisa. A fim de evitar equívocos de compreensão quanto ao sentido que faço de algumas expressões ao longo do texto, faço uma breve contextualização da Educação de Jovens Adultos que representa a modalidade dos sujeitos da pesquisa; das bases legais do PROEJA; da arte digital (criação e interatividade) como eixo de integração do conhecimento que se desenvolve ao longo do processo de criação e produção da estética digital.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). No início do século XX, a EJA ganha maior visibilidade com os movimentos populares, pelo desencadeamento de campanhas e ações, em nível nacional e internacional, para ampliação da educação, especificamente relativa ao atendimento de jovens e adultos, tanto na alfabetização quanto em toda a educação básica como modalidade de ensino.

O trabalho de Paulo Freire tornou-se, assim, um marco importante na educação de trabalhadores, por apresentar uma metodologia diferenciada para a educação de adultos. Segundo o educador, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2002, p. 12). É por isso que pensar a escolarização de sujeitos excluídos socialmente requer uma metodologia específica considerando o conhecimento de mundo já construído ao longo da vida.

Nesse sentido, a abordagem para pensar uma práxis diferenciada para EJA configura-se como uma atitude de disseminar a teoria de ensino libertária em Paulo Freire e sua atuação de pensador, defensor e desenvolvedor de uma práxis não dualista, entre razão e emoção. Freire concebia uma educação mais ampla, centrada no respeito ao sujeito e na formação do cidadão crítico e consciente.

A Educação de Jovens e Adultos tem tido avanços, contudo a articulação entre trabalho, desenvolvimento sustentável e educação, implica em avançar nas concepções e nas políticas setoriais e inter-setoriais que pautem uma visão ampla de trabalho que contribua para formação de profissionais que possam atuar de forma crítica e autônoma frente à desigualdade social e as diferentes formas de exclusão.

O decreto n. 5.478 de 24 de Junho de 2005 que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pode ser considerado como um dos avanços para o público da EJA.

O PROEJA apresenta-se como uma proposta de integração entre duas modalidades de ensino de inserção social que visa à formação humana com qualificação profissional para o mundo do trabalho.

O decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 ao substituir o decreto do PROEJA n. 5.478, de 24 de junho de 2005, introduziu novas

diretrizes e ampliou a abrangência do anterior com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros. (SETEC/MEC, 2009).

Diante desse contexto, em busca de repostas aos diversos desafios citados pelo Ministério da Educação, um grupo formado por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que desde 2007 coordena no Distrito Federal, o PROEJA-Transiarte atuando entre o período de 2007 à 2011 denominado, “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”. Nesse período desenvolveu experiências inter e transdisciplinares de integração curricular por meio da práxis da arte digital/transiarte.

No período de 2007 a 2011, o Projeto PROEJA-Transiarte integra o Projeto 19: O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do Proeja.

No ano de 2012, a pesquisa-ação continua mesmo sem financiamento, mas com o apoio da UnB e parceria da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No ano de 2013, o PROEJA-Transiarte passa a integrar a rede de pesquisa do Programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Espírito Santo, denominado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

Em Brasília participam da pesquisa-ação educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública locali-

zada na cidade de Ceilândia no Distrito Federal. Além de educadores de uma Escola Técnica também localizada na cidade de Ceilândia, graduandos, pós-graduandos e professores da Faculdade de Educação da UnB.

## **A práxis da Transiarte**

A transiarte se apresenta na perspectiva de utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de integração e superação da dualidade entre; teoria e prática; manual e intelectual, razão e emoção. Assumimos o desafio de explorar diferentes experiências utilizando os meios do nosso tempo.

Os meios do nosso tempo, neste início do terceiro milênio, estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo ao artista horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade. (SANTA-ELLA, 2008, p. 39).

Desse modo, no processo da transiarte a experiência estética da arte digital encontra-se como mediadora de um impasse conflituoso, entre duas visões; a educação tecnicista voltada para prática e a propedêutica com ênfase em conteúdos e teorias prescritos no currículo da educação básica. Para Zamboni (2001, p. 20) arte e ciência assumem um caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: “[...] a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer”.

A arte na transiarte representa uma estratégia pedagógica ativista de luta, já que é orientada para a inclusão dos “excluídos-incluídos” da modalidade de EJA. A arte, como estratégia de luta, fundamenta-se em Reis para quem;

[...] Sem sociedade civil mobilizada, organizada e articulada com os movimentos populares, [...] a sociedade política em si e por si, não vai desenvolver uma educação que interesse aos moradores populares, classes subalternas, excluídos-incluídos”. (REIS, 2011, p. 6).

Nesse sentido o Proeja – transiarte e seus parceiros se organizam também na sociedade civil, articulam-se e se organizam em função de uma intencionalidade político-pedagógica diferente dos padrões tradicionais vigentes de ensino. Para tanto a pesquisa-ação não é apenas uma escolha de metodologia, mas também de atuação e participação na sociedade civil organizada.

Caminha-se em direção à pesquisa-ação colaborativa embasada em Barbier (2007), que se funda na ação de sujeito coletivo de escuta sensível comprometido com a transformação humana.

A pesquisa-ação, portanto, não se satisfaz com a execução simples e reta dos procedimentos metodológicos a que os pesquisadores se propõem. Não é indiferente ao que acontece na escola, mesmo que não faça parte de seu foco de investigação uma vez que ação realizada pelo pesquisador e o coletivo são pensadas, avaliadas e reconduzidas para a transformação. (ANGELIM, 2012).

Ao longo de cinco anos na pesquisa-ação trilhei uma caminhada de reflexão e ação. A reflexão sobre a minha própria práxis como professora e as contribuições que essa práxis poderia trazer para coletivo. A cada semestre em constante diálogo com os sujeitos da pesquisa aprendo a respeitar os saberes de cada um e utilizar esses saberes nas produções estéticas.

Nesse processo, todos se constituem como pesquisadores, não há distância entre educador e educando. As tecnologias aproximam o fazer pedagógico e o sentir aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas transiarte. Percebe-se ao longo desses cinco anos uma significativa redução das taxas de evasão no ambiente escolar e uma procura dos educandos por conhecer mais *softwares* com intuito de desenvolver técnicas de manipulação e edição de imagem em nível profissional. O papel do “professor” agora na condição de educador/ pesquisador inverte-se na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”. Quando a pesquisa-ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo. (BARBIER, 2007, p. 32).

Nas experiências de pesquisa-ação com educandos da Educação de Jovens Adultos de uma escola pública no Distrito Federal, constataram-se em artigos, livros e dissertações de mestrado que a escola se mostra como um campo aberto para inserção das tecnologias e o desenvolvimento de práticas de criação artística colaborativa.

É a partir do trabalho coletivo “das discussões de roda” que as estéticas digitais ganharam significados mais que estéticos, o encantamento vai ao encontro das expectativas dos alunos de serem vistos pela escola como pessoas, cujas experiências de vidas, podem dialogar com os conteúdos e disciplinas de forma mais significativas em sala de aula. Esse diálogo é defendido por Freire (2008) quando discute a relação dos conteúdos com as condições de vida dos sujeitos:

Há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2008, p. 30).

Paulo Freire (2008) propõe que a escola discuta os saberes dos educandos, saberes socialmente construído na prática comunitária, com os conteúdos disciplinares. Reis (2011) comunga com Freire (2008) e acrescenta que não só a discussão da inter-relação dos conteúdos disciplinares com os saberes dos educandos, mas também encaminhamentos para superação da situação-problema-desafio levantada são discutidos pelos e com os sujeitos no processo das oficinas transarte na pesquisa-ação.

Nesse contexto as oficinas são desenvolvidas a partir do currículo das escolas, num processo de construção nas coordenações pedagógicas com os professores.

O currículo e seus sentidos merecem ser destacados, pois é por meio deles que concretizamos a filosofia da educação em nossas es-

colas. Utilizamos a definição de currículo que melhor nos respalda no trabalho que desenvolvemos nas escolas.

O currículo é concebido como sendo atividades e relações que se efetivam na sala de aula e no espaço escolar, em geral, onde não se destacam apenas os conteúdos, mas as relações pedagógicas que se criam em seu desenvolvimento. O currículo, portanto, tem seu significado ampliado, pois deixa de ser apenas um plano ordenado, sequenciado, onde se explicitam intenções, objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas pelos alunos e passa a ser prática real que define a experiência de aprendizagem dos mesmos. (UFMG, 2000)<sup>3</sup>.

O currículo, como instrumento de controle dos processos educativos pode ser um meio de inclusão ou exclusão. Portanto, acreditamos na via da discussão do currículo junto a seus coletivos como prática que contextualiza as realidades e pauta as diferentes culturas. Se toda escola exercita um currículo é justo que seus atores o reconheçam e possam inová-lo. Essa inovação pode-se dar por elementos que são traduzidos em práticas sociais que impactam identidades de modo inclusivo, criativo e autônomo.

Compreendemos que o papel do docente na articulação e implementação de uma proposta curricular é de grande importância, principalmente se ele tiver participado da criação desta proposta. Mas daí responsabilizá-lo pelo sucesso da mesma é desconsiderar o papel que a própria escola, suas contradições, os sujeitos e as implicações que a práxis cotidiana incidem sobre os processos formativos. O vivido e o pensado de uma proposta curricular inserem a cultura dos sujeitos que a vivencia, uma vez que negá-la seria, e tem sido talvez, um dos pontos a ser mais bem investigado.

Entendemos ainda que a construção do currículo, supondo a participação de seus atores como sujeitos de sua formação, implica em não estabelecer o pressuposto do universalismo. Logo, é possível pensar a diferença como algo intrínseco dos sujeitos na construção coletiva.

Desse modo, não é a homogeneidade que fomenta maiores condições de diferenciar a atenção, mas talvez a quantidade de es-

<sup>3</sup> ARANHA, Antonia V.S. (2000). A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. UFMG. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF)>. 154. Acesso em: 20 dez. 2011. Não paginado.

tudantes nas classes superlotadas, o acesso e a permanência sejam uma situação problema a ser melhor pensada em seus limites e possibilidades.

O sucesso da aprendizagem, sem dúvida, passa pela significação e pelo partilhar das experiências. Nesse contexto, a voz dos sujeitos da EJA ainda não foi contemplada em seu currículo. Fator que pode ser percebido pelo grande índice de evasão dessa modalidade no Brasil.

O sentido de cultura em uma perspectiva crítica significa um espaço em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. E, neste sentido, o currículo na dinâmica social cria e produz cultura. Portanto, na dinâmica de viver e significar o currículo estão às relações de poder nos grupos, que precisam ser identificadas e explicitadas: currículo oculto, novas tecnologias, natureza do conhecimento como conhecimento e linguagem como representações e reflexos da realidade.

O currículo pensado em sua realidade, agregando a diversidade da participação ativa de seus sujeitos faz percursos diferentes compreendendo a diferença que não separa e sim constitui legitimação de todos.

Desse modo a escola contribui efetivamente para a ampliação das capacidades humanas, o que interfere no processo de construção subjetiva dos sujeitos. Tal ampliação de capacidades implica em uma real e concreta condição dos sujeitos de não apenas exercer o poder, mas também de mobilizar as mudanças por meio de experiências partilhadas na diversidade dos sujeitos.

A elevação da escolarização das classes menos favorecidas ainda é um desafio, quando a exclusão parece ampliar-se nas próprias instituições que insistem em práticas que não reconhecem os sujeitos e suas demandas individuais e coletivas.

Uma discussão sobre currículo integrado, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação em perspectiva humanista passa pelo debate acerca de quais linguagens permeiam as realidades dos sujeitos e a importância da cultura tecnológica na construção dos saberes individuais e coletivos. Isso implica em pensar outra relação com o conhecimento em que a construção coletiva seja base para troca de saberes e produção de conhecimentos. A escola deve ser espaço de ação, reflexão e intervenção da realidade.

## **As estéticas tecnológicas da arte digital no processo de construção da transiarte**

Neste trabalho pactuamos com Arantes (2008), Domingues (2008), Santaella (2008) e Shustermam (1999) na utilização do conceito de Estética (do grego *αισθητική* ou *aisthesis*: percepção, sensação) que na sua origem, segundo Arantes (2008) relaciona-se a uma “[...] experiência que não é adquirida por meio do conhecimento intelectual e racional, mas pela sensibilidade”.

No processo da transiarte, a percepção e a sensibilidade são consideradas, no despertar das habilidades de manipulação das linguagens, características que vão refletir a estética contemporânea, estética que passamos a chamar nesse trabalho de estética tecnológica. Assim, a partir do entendimento da complexibilidade de pensar as produções artísticas na era digital pelas convergências entre a estética, técnica e tecnologia numa relação com o “saber fazer” dos jovens e adultos pela apropriação dos elementos (cor, volume, textura, forma, linha, e outros) se constitui a arte de transição ou transiarte, que é essencialmente uma linguagem em fluxo, em constante movimento e em trânsito.

Na contemporaneidade, já não há mais um lugar fixo para pensamentos dualistas, principalmente nas abordagens do campo da educação. Entende-se que a linguagem perde sua instabilidade quando o texto, imagem e som “[...] sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se” (SANTA-ELLA, 2008). A autora em seu conceito das “linguagens líquidas” na era digital. Vivencia-se uma confraternização de todas as artes que “[...] fluem umas para as outras: artesanato, desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação e todos os seus híbridos.”

A transiarte se coloca dentro dessa confraternização da arte digital como uma práxis pedagógica, que visa à capacitação e o domínio de softwares ou hardwares como estéticas tecnológicas ou representações do campo artístico que dialoguem com o campo da arte e da educação, em suas práxis pedagógicas de ensino e aprendizagem na cibercultura.

Defende-se uma práxis educativa para EJA, que compreenda as possibilidades criativas e a construção coletiva a partir da popularização do computador, do acesso à internet, das mídias digitais e dos aparelhos moveis, pela apropriação de habilidades da reconfiguração das estéticas tecnológicas que estão por toda parte, como nas publi-

idades, na moda, designs, vinhetas de TV, imagens em movimento, portais, sites, blogs.

De fato, a transiarte ao entrar nas escolas abre possibilidades de uma construção coletiva que parte da vida cotidiana, dos problemas existentes na realidade, permitindo aos educandos sentir-se no mundo e transformar a realidade a sua volta, dando voz aos jovens e adultos trabalhadores no ciberespaço, lugar que para muitos ainda é desconhecido em todos seus níveis de interatividade, mas que aos poucos se torna amigável no contato que se estabelece pelo “interfaceamento” no site [www.proejatransiarte.ifg.edu.br](http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br), com a produção estética/mundo.

Ao longo de cinco anos com experiências positivas e também negativas dentro das escolas a transiarte lança uma proposta de integração pautada na transdisciplinaridade para educandos criativos e com iniciativa. Moran (2000) fala de um novo perfil de educandos com disposição para buscar, dialogar, cooperar e colaborar, esses são estudantes que certamente estarão exercitando seu potencial para a criação e solução de situações-problemas. E, claro que não estarão fazendo isso só entre eles e seus professores, mas sim na própria rede que se atualiza diariamente num processo incessante de colaboração das pessoas que a tornam viva.

O processo colaborativo se constrói no dialógico, que por definição, significa que a “[...] confrontação e o surgimento de novas ideias, sugestões e críticas não só fazem parte de seu *modus operandi* como são os motores de seu desenvolvimento” (SILVA, 2012). Isso faz do processo colaborativo uma relação criativa baseada em múltiplas interferências.

A base epistemológica de construção coletiva articula-se com a ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados para uma dada problemática. Os diálogos entre áreas e componentes curriculares estão fundamentados nas reflexões de Nicolescu (2000), seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

As oficinas de transiarte permitem a qualquer pessoa realizar experimento com cores, luzes, linhas formas, figuras, sons, texturas, animações e hipertextos dando vazão a suas habilidades criativas. Além de incentivar e promover a utilização de softwares para a produção e a manipulação de quaisquer elementos de texto, som e imagem.

## **Etapas do processo da oficina transiarte: escolarização e aprendizagem Significativa**

O Convite aos educadores é uma conversa realizada com a participação de todos os membros da escola para apresentação do projeto, onde se exploram os resultados obtidos as diferentes formas de integrar o currículo, as produções e temas que deram origem às animações do site. Identifica-se o problema e se começa a estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os novos educadores e educandos.

As Situações-Problemas-Desafios configuram-se como segundo passo, em meio a discussão em que alguns sabem mais de um assunto e outros sabem mais de outro. O trabalho da equipe de pesquisa é o de fortalecer no grupo o sentido de produção coletiva e colaborativa para levar uma mensagem que eles querem publicizar para a sociedade. Algo próprio das experiências deles em que suas aprendizagens possam se revelar de modo criativo e ativo. Aos poucos a vergonha vai dando lugar ao trabalho de dois a dois, de três em três no computador para o cadastramento no site do Transiarte, para construção de e-mails, para ler o e-mail, ler notícias ou fazer outro tipo de pesquisa. Há participantes que nunca tiveram um e-mail, nunca conseguiram fazer nada usando a linguagem digital (blog, MSN, pesquisa na net, produzir páginas...). Para muitos estudantes, a roda é lugar onde ninguém precisa ter vergonha do que é, do que se constituiu e do que não sabe, ao contrário: é um espaço para aprender de modo valoroso.

A Criação do roteiro se constitui como terceira etapa, após a escolha do tema ocorre o que o grupo chama de tempestade de ideias. Este é o momento da identificação dos conflitos a serem abordados. Em círculo todos escrevem um roteiro a partir de um tema escolhido, depois todos leem, até chegar a um consenso e construir um único roteiro coletivo. Apenas uma parte do roteiro é concretizada, pois, na execução, pode haver modificações, porém sempre de forma coletiva e aberta, sendo esse um momento de oportunidade para se promover aprendizagem colaborativa e interativa na medida em que é possível pautar os aspectos políticos, críticos culturais e outros.

Criação artística coletiva se apresenta como a quarta etapa, utilizamos o conceito de construção coletiva de Barbier (2007) e Levy (1998), vivenciado na pesquisa-ação do Projeto transiarte. Este concei-

to se apresenta como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de humanização e libertação criadoras.

Dentro do processo de criação priorizaram-se ações e a participação coletiva dos sujeitos. No sentido de estabelecer uma práxis pedagógica centrada no diálogo e na promoção da autonomia escolar, segundo Fayga Ostrower (2006), na concepção de criatividade. “O indivíduo cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa. O homem só pode crescer como ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

Neste sentido o processo de criação ocorre no âmbito da intuição. Toda experiência possível ao indivíduo, também é racional, tratam-se de processos intuitivos que se tornam conscientes na medida em que são expressos e na medida em que damos forma (OSTROWER, 1996).

Para Sílvio Zamboni (2001) raciocínio e intuição estão conectados e funcionam das conexões entre razão e sensibilidade, às vezes estimulando mais um aspecto, às vezes, o outro. Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver, age. Ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo.

A educação é pensada no seu fazer pedagógico e o compromisso político com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos.

A quinta etapa é o processo de Edição de Imagens. Os *softwares* de manipulação e edição de imagens nos trazem a possibilidade de trabalhar com imagem quase que infinitamente, sejam nas formas, nas cores ou na inserção de elementos, sendo muitos deles adquiridos de forma gratuita e livre na *Internet*.

A realização da animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costuram-se, dentro de certa ótica, os fragmentos a serem produzidos, os quais traduzem a percepção dos sujeitos da pesquisa.

Por fim as produções estéticas são postadas no site: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/>, sua interface permite a navegação e a interatividade de qualquer pessoa, que poderá se cadastrar desde que

tenha um *e-mail*, para onde será enviada uma senha e, com isso, devidamente cadastrada, poderá postar e comentar. Esse espaço está aberto não apenas para informações estéticas, mas também como espaço de aprendizagem coletivo no âmbito da pesquisa-ação.

## **A pesquisa-ação e a Transarte**

A pesquisa-ação surgiu como uma abordagem específica em Ciências Sociais há mais de cinquenta anos. Segundo René Babier (2007, p. 17), a pesquisa-ação foi desenvolvida “[...] notadamente a partir dos Estados Unidos. Em 1986, por ocasião de um colóquio no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)”. Nesse colóquio *no Institut National de Recherche Pédagogique*, os pesquisadores chegaram à seguinte definição do que seria a pesquisa-ação:

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. (HUGON, SEIBEL, 1988 *apud* BARBIER, 2007, p. 17).

A pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

Segundo Barbier (2007), é difícil compreender os desdobramentos atuais da pesquisa-ação sem voltar a seus fundamentos históricos. Sem se prender excessivamente à fase inicial da pesquisa-ação, destacam-se, em função de seu processo de radicalização epistemológica, dois períodos:

- 1) o período – mais americano – de emergência e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;
- 2) o período de radicalização política e existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias.

Para Babier (2007), nessas duas concepções de pesquisa-ação, a clássica consiste em pensar essa nova metodologia somente como um prolongamento da pesquisa tradicional em Ciências Sociais. No

entanto, a segunda concepção, que seria a mais radical, dá lugar a uma revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada.

Esta investigação de doutorado visa mostrar a pertinência dessa segunda perspectiva, corroborando com Barbier (2007, p. 17) que a pesquisa-ação “[...] expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”.

A pesquisa-ação conduz a uma nova postura da relação do pesquisador na sociedade, pelo reconhecimento de uma competência em busca de técnicos do social. Em busca de uma mudança na sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação toma-se existencial e passa **a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido**. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência. (BARBIER, 2007, p. 18).

A pesquisa-ação, predominantemente existencial em Barbier, funda-se na ação de sujeito coletivo de escuta sensível, comprometido com a transformação humana. O pesquisador assume os riscos de um sujeito ativo e implicado na pesquisa, propondo uma intervenção no recorte da realidade trabalhada.

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação, pois não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com “neutralidade”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas, e que em muitas situações o sujeito coletivo toma lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos, em busca de soluções coletivas que, no caso da Transarte, também se dá pelas produções estéticas tecnológicas.

A pesquisa-ação existencial se organiza em torno de dois eixos: a implicação e distanciamento; o mundo e os outros. Reconhece o paradigma da complexibilidade que se “[...] constitui num sistema de relações lógicas entre noções-chave de inteligibilidade da complexibilidade do mundo” (MORIN, 2000).

No projeto PROEJA Transarte, parte-se da complexibilidade do real considerando todas as dimensões do contato com diferentes pro-

fessores das diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se a dificuldade diária de ir além dos conteúdos propostos pelo professor, pois os conteúdos a serem transmitidos para os alunos são muitos, no entanto, a relação com o sentido da vida, a doença, a morte, o prazer, a existência humana e sua relação com complexibilidade são negados no ambiente escolar com privilégio para os conhecimentos acadêmicos.

Na Transarte, o ser humano é visto, desse modo, em todas as duas dimensões, dentro de uma totalidade dinâmica, “[...] biológica, social, cultural, psicológica, cósmica e indissociável” (BARBIER, 2007, p. 87). Essa visão se pauta também na transdisciplinaridade como base epistemológica da construção coletiva que se articula com a ideia de sujeitos, lugares e saberes articulados para resolver uma dada problemática.

Para D’Ambrosio (1997), a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicação e de conhecimentos.

A Transdisciplinaridade compreende que na vida a realidade não é fragmentada, dividida em disciplinas. No entanto, a fragmentação é algo instalado na sociedade e nas escolas em uma estrutura “vencida”, onde as mesmas busca integração por meio de projetos, eixos e temas, o que segundo, Nelson Pretto (2007), torna-se outro problema, já que os mesmo projetos não dão conta de vencer a barreira da fragmentação.

A separação do conhecimento e saberes continua nos próprios domínios já estruturados na organização escolar. Entretanto, a organização da escola ainda não se propõe em seus currículos a pensar em qual “o lugar do homem na natureza” nem “sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido”. Na Transarte, esse sentido é fundamental para que os jovens e adultos se percebam como parte da sociedade.

É no diálogo entre áreas e componentes curriculares que a Transarte se percebe como um movimento de integração na EJA. A práxis da Transarte também se fundamenta nas reflexões de Nicolescu (2000), com o mesmo objetivo de compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

A pesquisa-ação pode se afirmar, nesse extremo, como transpessoal e ir além, ao mesmo tempo que as integra, das especificidades teóricas das Ciências Antropossociais e dos diferentes sistemas de sensibilidades e de in-

teligibilidades propostos pelas culturas do mundo. Entrar numa pesquisa-ação sob essa perspectiva obriga-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo. A abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a maior referência a isso. (ARDOINO, 1993 *apud* BARBIER, 2007, p. 18).

Para Barbier, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

A autoformação atua na dimensão do universo ecológico do sujeito, lugar onde interagem as dimensões no plano intelectual de formar-se, instruir-se, despertar e informar-se. É na dialética que o pesquisador se constitui como sujeito de escuta sensível e busca a interpretação e reformulação da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e da construção de um modelo de análise multirreferencial.

Na pesquisa-ação, o pesquisador se assume como um sujeito autônomo, autor de sua prática e discurso. Segundo Jacques Ardoino (1977 *apud* BARBIER, 2007, p. 115), “[...] o processo de autorização tonar-se seu próprio autor”, pois o leva juntamente com outros a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito nos quais interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática. Não se trata de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo e de poder interagir nas relações.

Nesse sentido, para Barbier (2007), Franco (2005) e Thiollent (2002), a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade, ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 2002, p. 14). “A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que, nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. (THIOLLENT, 2002, p. 7).

Segundo Franco (2005), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Nesse contexto, o procedimento metodológico utilizado na transarte compreende três fases:

- Identificação do problema e a contratualização – O pesquisador acolhe um grupo que se encontra em luta contra uma serie de dificuldades resultantes da vida cotidiana (analfabetismo, poluição, segregação, fracasso escolar) ou simplesmente da insatisfação em relação ao tipo de vida habitual;
- O planejamento e a realização em espiral – Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se principalmente sobre a escuta sensível do vivido; Interpretação e reformulação em busca da constituição de uma linguagem comum. Apoia-se sobre os pontos chave da situação problemática e sobre a construção de um modelo de análise multirreferencial.
- As técnicas de pesquisa – ação:
  - a) Observação participante predominantemente existencial (OPE), processo onde o observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o inicio, como observador para efetivar a contratualização.
  - b) Diário de itinerância coletivo, que representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seu objetivo.

### **Considerações finais**

Numa pesquisa-ação a teorização, a validação e a publicação dos resultados na compreende um processo onde a teoria decorre da

avaliação permanente da ação; a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação.

A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda ação leva em consideração o grupo; O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial; Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.

A partir da observação participante predominantemente existencial, a experiência que o projeto sinaliza, é que é possível pensar em outro modelo educacional que tenha em sua base a abordagem transdisciplinar. Pois além de criar e produzir novos conhecimentos o educando como protagonista de seu processo formativo pode melhor compreender os discursos e produções que o cerca e a cultura tecnológica em suas múltiplas faces. E assim lançar mão das ferramentas do ciberespaço para movimentar em outra relação com o conhecimento que se sustenta na perspectiva da autoria, e co-autoria, permitindo alimentar uma rede de inteligência coletiva.

Os estudos realizados e publicados sobre o Projeto PROEJA-Transiarte nas dissertações de mestrado de Couto (2011), Lemes (2012), Krause (2012), Rodrigues (2009), Silva Filho (2008) e Zim (2010) demonstram que o fazer educativo se altera a partir das mudanças na estratégia pedagógica. O lugar do educador também é alterado no processo de ensino e aprendizagem, como consequência do aspecto dialógico das ações e da própria concepção metodológica baseada na construção coletiva.

Os resultados encontrados nas dissertações citadas indicam que a construção coletiva do currículo em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são reconhecidas como recurso pedagógico mediador das práticas educativas, constitui uma oportunidade de inserção dos sujeitos da EJA para lidar com diferentes linguagens e estéticas no âmbito da cultura digital, atendendo o currículo em suas especificidades e diversidades.

Nesse sentido, as estéticas tecnológicas em seu processo de criação artística coletiva torna-se um elemento de abordagem interdisciplinar das disciplinas no ambiente escolar. Esse processo reconhece as “estratégias pedagógicas” que atuam na fronteira dos “saberes” que esses alunos possuem, ampliando a aquisição de novos conhecimentos e novas experiências.

Segundo o diário de itinerância visual coletivo, a oficina transiarte tem realizado um trabalho de inclusão das tecnologias digitais, na educação de jovens e adultos, ampliando o poder dos alunos de comunicação em diferentes espaços, seja no virtual ou presencial, quebrando a fragmentação, a individualidade das disciplinas e de seus conteúdos dentro de outra cultural didática, a cultura didática do digital.

A arte e a tecnologia aproximam o fazer pedagógico e o sentir, aflorando ainda mais as percepções dos participantes das oficinas Transiarte e contribuindo com o aprimoramento do Projeto, conforme relato dos participantes, que tiveram seus nomes preservados:

*Olha, a Transiarte apareceu para gente como um desafio a princípio, mas à medida que a gente foi se envolvendo a gente percebeu que era uma luz no fim do túnel para esse modelo de educação que a gente tem, não digo de educação, mas do ensino na ponta lá na sala de aula mesmo. A Transiarte acabou seduzindo pela possibilidade de você agregar aquele conhecimento, aquele legado da humanidade que a gente traz para discussão pra dentro de sala de aula a outras formas de conhecimento, de praticas que podem e que acrescenta na formação do aluno. A ideia de aliar isso à tecnologia, a aplicações práticas, a outros métodos de fazer conhecimentos, isso é sedutor. (Diário de itinerância coletivo – Professor Joao, 2010).*

*[...] É a Transiarte é um conhecimento da Internet, e também não só da Internet, como também que você tem conhecimento sobre várias coisas, inclusive do mundo todo, como lidar com as pessoas, por exemplo. Isso é um aprendizado de vida, tipo isso. (Diário de itinerância coletivo – Aluno Manoel, 2008).*

*[...] Na verdade, as novas tecnologias hoje é uma realidade onde não tem como nós educadores trabalharmos sem utilizar desses mecanismos [...]. (Diário de itinerância coletivo – Professor Messias, 2013).*

Ao longo dos anos a cada semestre verifica-se a permanência e a frequência dos alunos na contramão dos dados nacionais e também do Distrito Federal que aponta a evasão dessa modalidade como maior problema da Educação de Jovens e Adultos.

Verifica-se no processo da oficina transiarte, segundo o diário de itinerância visual coletivo do pesquisador que os sujeitos são atores sociais de seu próprio processo, cujo trabalho em grupo reforça as

noções de Stuar Hall (2006) de identidade cultural e pertencimento de uma determinada cultura que permite a configuração dos sujeitos como coletividade.

A partir do reconhecimento de pertencimento de grupo no processo da Oficina Transiarte, as estéticas tecnológicas se mostram como um caminho de manifestação, acesso e inclusão da EJA na cibercultura.

A arte digital possibilita aos sujeitos da pesquisa serem produtores de cultura e não apenas consumidores, sendo o educador nesse processo o mediador de novos processos e novas “situações de ensino e aprendizagem” na EJA.

Os desafios da EJA/PROEJA no Distrito Federal são diversos e não se limitam apenas às decisões governamentais, mas também às práxis educativas internalizadas de uma cultura pedagógica tradicional.

O PROEJA nasce como um programa, mas o modelo pedagógico a ser seguido é construído pela instituição ofertante. Existem experiências de instituições federais em andamento, nas quais muitas estão vinculadas a grupos de pesquisa da pós-graduação de várias universidades no Brasil, como é o caso da Transiarte, que atualmente integra o Programa Observatório da Educação Básica.

No caso do PROEJA-Transiarte, a experiência de pesquisa-ação é interventiva e provoca impacto e mudanças que são analisados ao longo da investigação. A pesquisa-ação visa a mudanças de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos.

Cabe ressaltar que o PROEJA, embora seja um programa executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda não se consolidou como modalidade de oferta no Distrito Federal pelas escolas de EJA.

As possibilidades, limites e desafios do PROEJA em relação à integração curricular, práticas e estratégias pedagógicas estão postos para atender um público diferenciado e fomentar a discussão da importância da aproximação dessas duas modalidades da educação básica, a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal.

A participação do grupo de pesquisa foi fundamental nas discussões das estratégias de organização para o movimento de reformulação curricular, em meados de 2013, trazendo para o debate à educação profissional. Enquanto a oferta do PROEJA na Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda não é uma realidade.

As contribuições deste trabalho pretendem orientar sobre processos de integração curricular pelo reconhecimento da identidade cultural, da condição do sujeito trabalhador e pela inserção da cultura digital na escola na produção da arte digital, além de orientar sobre novas estratégias pedagógicas de aprender e ensinar na cultura digital, em que se utilizam as diversas linguagens existentes que se articulam intensamente a partir da enorme presença das tecnologias digitais, mais especificamente as de informação e comunicação e a da arte digital na cultura escolar.

### Referências

- ANGELIM, Maria Luiza. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. **PROEJA – Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012.
- ARANTES, Priscila. Tudo que é sólido, derrete: da estética da forma à estética do fluxo. In: SANTAELLA; ARANTES, Priscila. (Org.). **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Ed. PUC-SP, 2008. p. 21-53.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa ação**. Brasília: Liber, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação **Profissional e Tecnológica. Documento-base do Proeja de nível médio e técnico**. Brasília/DF, 2009.
- CANTAL, Clara Brasileira Riberio. **Preocupações de adolescentes sob a perspectiva do espaço de vida de Kurt Lewin**. 2011. xii, 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, 2011.
- COUTO, Fausta Porto. **Cultura tecnológica, juventude e educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias**. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2011.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRANCO, Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guarareira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

KRAUSE, Frederico Coelho. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. 2012. XIII, 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

LEMES, Julieta Borges. **O Proeja Transarte na EJA do CEM 03 e na EP do CEP- Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo**. 2012. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Loyola, 1998.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. A Semiose da arte das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. Tradução Flávia Gisele Saretta *et al.* São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_; ARANTES, Priscila (Org.). **Estéticas tecnologias: novos modos de sentir**. São Paulo: Ed. PUC-SP, 2008.

PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho (PT), v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

\_\_\_\_\_; ALVES, Lynn. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 2007.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. **O Projeto PROEJA/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte**. 2009. 127 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Cícero. **Arte e tecnologia digital brasileira**. <<http://pt.scribd.com/doc/56378627/Arte-e-Tecnologia-Digital-Brasileira,2011>>.

SILVA FILHO, Pedro Luiz da. **Arte, ciberarte e interatividade: uma experiência na arte de transição na PROEM**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

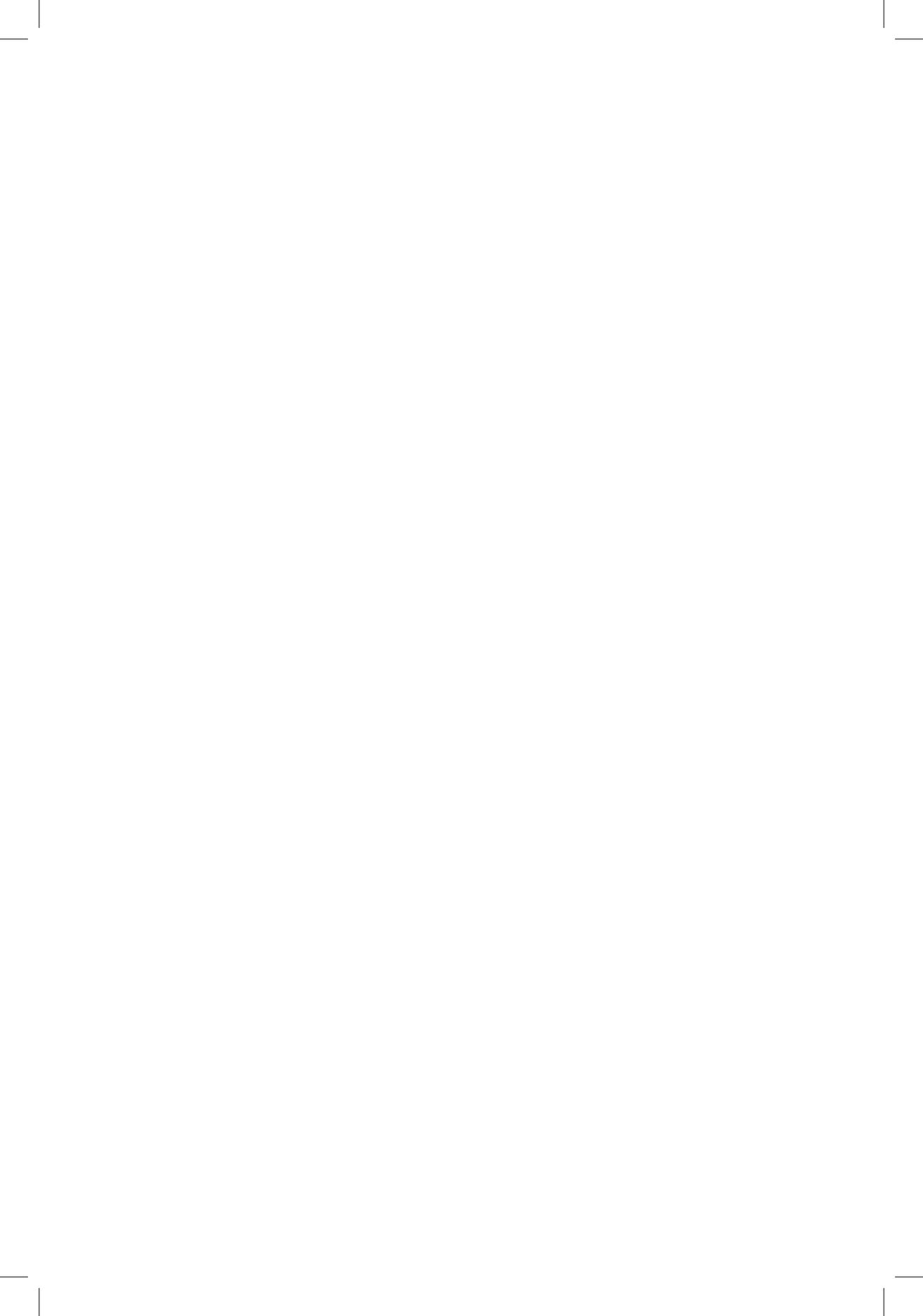
SHURSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmata e a estética popular**. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TELES, Lucio. Introdução à Transiarte. In: TELES, Lucio; CASTIONI, Remi; HILÁRIO, Renato. **PROEJA-Transiarte: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012. p. 126-134.

\_\_\_\_\_. Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação/Organizado**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002

ZIM, Aline Stefânia. **Arte, educação e narrativa no PROEJA-TRAN-SIARTE: ensaios e fragmentos**. 2010. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.



# PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSCAR: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2000-2010

Cátia Silvana da Costa<sup>1</sup>

Monique Aparecida Voltarelli<sup>2</sup>

Renata Cristina da Cunha<sup>3</sup>

## RESUMO

O início da profissão docente se caracteriza como uma etapa única e de transição na vida dos professores iniciantes que, marcada por sentimentos como descoberta e sobrevivência, revela-se fundamental para o processo de tornar-se professor de profissão. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é levantar, caracterizar e analisar o estado do conhecimento sobre o professor em início de carreira, a partir das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha de “Formação de Professores e outros agentes educacionais” no período de 2000 a 2010. Para a materialização do estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica das sete dissertações e cinco teses defendidas no programa nesse período. Para a análise de cada trabalho, consideramos os seguintes aspectos: questão de pesquisa, principais referenciais teórico-metodológicos, conceitos e autores, método e procedimentos metodológicos, ferramentas de coleta de dados e os principais resultados obtidos. Com o intuito de subsidiar a produção, dialogamos com autores tais como Huberman (1992), Garcia (1999), Mizukami (2000, 2002), entre outros. As análises dos trabalhos demonstraram que essa temática pode ser considerada tanto emergente quanto recorrente a partir de 2005. O estudo também indica que as pesquisas em torno do tema destacam não apenas os problemas, mas também as contribuições dos resultados obtidos para a formação do professor iniciante na carreira.

**Palavras-chave:** Estado do conhecimento. Professor iniciante. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

---

Recebido em: 21.8.2013.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora de Educação Física na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

E-mail: catiacosta.ef@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Sociologia da Educação na Universidade de São Paulo – USP. Professora na Educação Infantil – CEMEI. E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e na Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: renatasandys@hotmail.com

**ABSTRACT**  
**RESEARCH ON THE BEGINNER TEACHER IN GRADUATE**  
**PROGRAM IN EDUCATION UFSCAR : THE STATE OF**  
**KNOWLEDGE OF 2000-2010**

The beginning of a teaching profession is described as a unique and changing stage in the beginner teachers' life that for being sealed by feelings, such as discovering and survival, it becomes primordial to the process of production of a teacher's job. The objective of this article is to verify, to characterize and to analyse the state of art about the beginning of a teaching profession career in the dissertations and theses presented in the Education Program (PPGE) of the Federal University of São Carlos (UFSCar) in the research group of "Teachers' education and other educative agents" in the period from 2000 to 2010. In order to produce this study, we executed a bibliographical research of the seven dissertations and five theses presented in the program in this period. In order to analyze every document, we considered the following aspects: research question, main theoretical and methodological bases, concepts and authors, methodological procedures, instruments used to collect the data and main obtained results. In order to support the production of this text we dialogue with authors as Huberman (1992), Garcia (1999), Mizukami (2000, 2002), among others. The analyses of the texts about the beginning teachers of PPGE/UFSCar indicate that in the program this theme can be considered emergent since 2005. The study also indicates that the researches about this theme outline not only the problems faced by the beginning teachers but also the contributions of the obtained results to the education of these teachers.

**Keywords:** State of art. Beginning teacher. UFSCar education program.

## **Introdução**

O presente estudo tem como temática central a análise das produções científicas, mais especificamente das dissertações e teses, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE doravante) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de "Formação de Professores e outros agentes educacionais" no período de 2000 a 2010.

O interesse por essa temática está relacionado às experiências que vivenciamos como professoras, pesquisadoras, além de acadêmicas da disciplina de Formação de Professores no PPGE da UFSCar no primeiro semestre de 2011, uma vez que o levantamento bibliográfico apresentado é resultado não apenas do interesse em aprofundar conhecimentos sobre o tema, mas também de apresentar o trabalho de conclusão da disciplina.

De fato, entendemos que o levantamento do estado do conhecimento sobre o professor em início de carreira poderá contribuir para que sejam explicitados e delineados os atuais e os possíveis novos rumos da pesquisa sobre a temática não apenas no referido programa, mas também em âmbito (inter)nacional. Isso nos motivou a desenvolver este estudo, tratando da seguinte questão central: Qual é o estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas sobre Professores Iniciantes nos textos de dissertações e teses no PPGE/UFSCar no período de 2000 a 2010, no que se refere aos seguintes aspectos: questão de pesquisa, principais referenciais teórico-metodológicos, conceitos e autores, método e procedimentos metodológicos, ferramentas de coleta de dados e os principais resultados obtidos?

Com o intuito de responder ao questionamento levantado, trilhamos um longo percurso metodológico, iniciado ainda em sala de aula em meados do mês de abril e finalizado com a redação deste artigo científico em meados de julho do corrente ano. Trata-se de texto composto por quatro partes, além da introdução, conclusão, referências e anexos. A primeira parte apresenta o percurso metodológico percorrido nesse ínterim. Na segunda, estão listadas as dissertações e teses pesquisadas para a produção deste estudo, bem como uma análise preliminar dos trabalhos analisados. Na terceira e última parte são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico adotado.

## **O percurso metodológico**

Devido à natureza do objeto de estudo e dos objetivos a serem alcançados, optamos pela pesquisa bibliográfica, por abranger a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos entre outros documentos de domínio científico, conforme caracteriza Andrade (2003). As fontes pesquisadas, a princípio, compreenderam os documentos produzidos no programa pesquisado, neste caso, todas as dissertações e teses defendidas no PPGE/UFSCar na linha Formação de Professores e outros agentes educacionais, entre 2000 e 2010, uma vez que foi a partir desses documentos que iniciamos coletivamente a primeira fase da pesquisa.

Nesse primeiro momento, ainda em meados de abril do ano corrente, fomos divididos em oito duplas, cada uma responsável pelo levantamento bibliográfico das dissertações e teses orientadas pelas

professoras integrantes da linha de Formação de Professores e outros agentes educacionais no período, a saber: Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Dra. Carmem Lúcia Brancaglioni Passos, Dra. Cláudia Raimundo Reyes, Dra. Emília Freitas Lima, Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira e Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

Assim, na primeira etapa deste estudo, cada dupla fez o levantamento bibliográfico de uma professora orientadora do programa escolhida aleatoriamente, iniciando com uma consulta exploratória às plataformas *lattes* das docentes pesquisadas, com o intuito de levantar informações preliminares sobre os trabalhos defendidos. De posse desses dados, as duplas recorreram tanto à biblioteca física quanto à biblioteca virtual da UFSCar para coletar os seguintes aspectos de cada uma das dissertações e teses: título, autor e orientador, área e linha de pesquisa, ano de publicação, questão de pesquisa, objetivos, principais referenciais teórico-metodológicos, conceitos e autores, método e procedimentos metodológicos, situação investigada, participantes, ferramentas de coleta de dados e de análise de dados e os principais resultados obtidos.

Na primeira semana de junho, cada dupla socializou os achados dos levantamentos bibliográficos empreendidos até então e juntos, professoras e alunos, fizeram uma pré-seleção dos trabalhos que deveriam ser categorizados posteriormente, perfazendo um universo de 78 trabalhos, entre dissertações e teses, encerrando, assim, a primeira etapa deste estudo. Vale ressaltar que, na ocasião, foram eliminados não apenas os trabalhos cujos objetos de estudo não contemplavam a temática da formação de professores, mas também aqueles indisponíveis tanto na biblioteca física, quanto na biblioteca virtual da universidade.

A segunda etapa da pesquisa teve início em seguida, ou seja, na segunda semana do mês de junho, com um encontro entre as professoras e os alunos, quando, a partir dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de cada trabalho, emergiram as seguintes categorias: Formação Inicial, Formação Continuada, Professores Iniciantes, Práticas Pedagógicas: saberes docentes, Tema Transversais: inclusão, diversidade e novas tecnologias, Práticas Pedagógicas: Matemática e Língua Portuguesa. Nessa ocasião, foram formados novos grupos responsáveis pelo levantamento bibliográfico das categorias citadas anteriormente. Dessa vez, no entanto, a escolha das categorias não

foi aleatória, pois os temas, na medida do possível, foram direcionados de acordo com os objetos de estudo de cada grupo, formados por afinidade temática. Na sequência, apresentamos a quantidade de trabalhos pertencentes a cada uma das categorias (QUADRO 1).

**Quadro 1 – Quantidade de trabalhos de cada categoria**

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Formação Inicial	11
Formação Continuada	16
Professores Iniciantes	12
Práticas Pedagógicas: saberes docentes	13
Temas Transversais: inclusão, diversidade e novas tecnologias	12
Práticas Pedagógicas: Matemática e Língua Portuguesa	14
TOTAL	78

**Fonte:** Biblioteca física e virtual da UFSCar.

Ressaltamos que o processo de reorganização das dissertações e teses de acordo com as categorias acima não foi simples, uma vez que algumas variáveis foram preponderantes, sobretudo o fato de muitas dissertações e teses se encaixarem em mais de uma categoria, o que demandou do grupo uma análise mais aprofundada dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos elencados, além de uma consulta às duplas responsáveis pelo levantamento bibliográfico inicial.

Cientes dessa nova categorização e de posse do novo levantamento bibliográfico, ainda no segundo momento do estudo, cada grupo partiu para uma leitura sistemática, criteriosa e aprofundada dos trabalhos elencados nas seis categorias anteriormente delineadas com o intuito de produzir um artigo científico sobre a categoria pesquisada.

No caso específico deste trabalho, apresentamos, na sequência, os achados da pesquisa empreendida com o intuito de responder a seguinte questão: Qual é o estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas sobre Professores Iniciantes nos textos de dissertações e teses no que se refere aos seguintes aspectos: questão de pesquisa, principais referenciais teórico-metodológicos, conceitos e autores, método e procedimentos metodológicos, ferramentas de coleta de dados e os principais resultados obtidos no PPGE/UFSCar no período de 2000 a 2010?

## O professor em início de carreira: breves reflexões

A publicação do livro *O professor é uma pessoa*, em 1984, é considerada um marco para a literatura mundial acerca da profissão professor, visto que, segundo Nóvoa (1992, p. 15), foi

[...] a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Assim, a partir do final do século passado, com essa mudança de paradigmas, o professor, independente de sua área de atuação, assumiu o papel de protagonista e não mais de coadjuvante das pesquisas na área educacional. Nesse novo cenário, destacamos a produção da profissão pelos professores iniciantes na carreira.

Acerca dessa temática, tanto no cenário nacional, quanto internacional, as pesquisas de Huberman (1992) acerca das aprendizagens da docência no início da profissão e do ciclo vital dos professores são consideradas as maiores referências. Baseado em seus estudos, o autor propõe cinco fases para a construção e consolidação da carreira docente, tomando como referência os anos de experiência do professor e não sua idade cronológica: entrada na carreira (1 a 3 anos), a consolidação da carreira (4 a 6 anos), a diversificação (7 a 25 anos), o conservantismo (25 a 35 anos) e, por último, o desinvestimento profissional (mais de 35 anos).

O autor ressalta que nem todos os professores passam pelas cinco fases e que nem todos reagem a elas da mesma maneira, visto que cada professor tem suas próprias formas de pensar, sentir e agir. Isso porque, de acordo com o pesquisador (1992, p. 53), “[...] há seres humanos que se parecem inteiramente com outros seres humanos, seres humanos que apenas se parecem em alguns aspectos, e seres humanos que não se parecem, em nada, com mais ninguém”. No entanto, entre autores como Veeman (1988), Huberman (1992), Sikes (1985), é consenso que todos os professores vivenciam a primeira fase da carreira docente, ou seja, os a fase de iniciação na profissão.

A entrada na carreira, chamada também de exploração, ocorre nos três primeiros anos do exercício da profissão. Huberman (1992, p. 36) caracteriza essa etapa como a de descoberta da profissão, como

um “[...] entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. De fato, ao entrar na escola na condição de docente e não mais de estagiário, o professor iniciante descobre um novo mundo, que causa sentimentos positivos como o entusiasmo pela profissão, o orgulho de ter a sua própria turma, a satisfação de fazer parte de uma equipe de profissionais, a proximidade com os alunos, a alegria por exercer um trabalho remunerado, entre outros.

Esses sentimentos contribuem para que o professor permaneça na profissão, superando os desapontamentos causados pelo choque com a realidade e a necessidade de sobrevivência, causados pelo enfrentamento das diversas situações iniciais do ensino, que tanto podem ser fáceis como muito complexas. Para Huberman (1992), tais sentimentos se entrelaçam de tal forma que um acaba dando sustentação ao outro, tornando-se fundamental para a forma como o docente lidará com a sua carreira profissional a partir de então.

A fase inicial de iniciação à docência caracteriza-se, grosso modo, pela passagem de estudante a professor, cujo início é marcado pelo ingresso no curso superior para a formação de professores, tanto pela realização de atividades de estágio, quanto pela vivência das práticas de ensino. Muito embora nessas situações o aluno, futuro professor, esteja atuando diretamente em seu campo profissional, ele ainda não é efetivamente profissional. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) reforçam que o ingresso na profissão docente representa um período crítico, tenso em relação às experiências anteriores, pois, embora cumprir o estágio faça com que o futuro professor já tenha noções do que acontece nos ambientes escolares, exercer a docência profissionalmente é totalmente diferente.

Essa fase de iniciação é descrita por Garcia (1999, p. 62), como “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. De fato, o começar a ensinar é uma fase da profissão docente impregnada por sentimentos que variam entre alegrias, encantamentos, inseguranças e angústias, vivenciadas nas experiências profissionais produzidas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola constitui-se um espaço privilegiado para a produção e consolidação da profissão docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 11), a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Percebemos, então, que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

De fato, os professores em início de carreira enfrentam um conjunto de problemas diários, que variam desde questões relacionadas aos conteúdos a serem ministrados, ou seja, sobre o que ensinar, como ensinar e até mesmo por que ensinar, até questões relacionadas às suas crenças, valores e atitudes como pessoa e profissional docente, o que torna essa fase decisiva tanto para a permanência ou não do docente na profissão, como também por ser determinante para o tipo de professor que será, como revela Garcia (1992).

Assim, o exercício da profissão, bem como uma sólida formação inicial, revelam-se fundamentais para o processo de construção e consolidação da carreira docente, sobretudo dos professores principiantes.

### **Quais são e do que tratam os trabalhos sobre os professores em início de carreira?: análises preliminares**

Nesta segunda parte deste artigo, apresentamos uma lista, elaborada por modalidade de trabalho e em ordem cronológica, das sete dissertações e cinco teses pesquisadas, cuja temática central são os Professores Iniciantes. É importante ressaltar que, no levantamento bibliográfico apresentado, constam apenas os trabalhos disponíveis tanto na biblioteca física, quanto na biblioteca virtual da UFSCar.

**Quadro 2 – Lista das dissertações e teses defendidas no ppge/ufscar (2000-2010) sobre professores iniciantes**

DISSERTAÇÕES
<p>Autora: Adriana Maria Corsi  Orientadora: Professora Doutora Emília Freitas de Lima  Ano de publicação: 2002  Veículo/Suporte: Disponível apenas na modalidade impressa no banco da UFSCar.  Título: O início da construção docente</p>
<p>Autora: Silvia Vilhena Pizzo  Orientadora: Professora Doutora Emília Freitas de Lima  Ano de publicação: 2004  Veículo/suporte:  <a href="http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=702">http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=702</a>  Título: O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira</p>
<p>Autora: Gisele Antunes Rocha  Orientadora: Professora Doutora Emília Freitas de Lima  Ano de publicação: 2005  Veículo/Suporte: <a href="http://bdt.d.ibict.br/">http://bdt.d.ibict.br/</a>  Título: Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental</p>
<p>Autor: André Luiz Sena Mariano  Orientadora: Professora Doutora Emília Freitas de Lima  Ano de publicação: 2006  Veículo/Suporte: <a href="http://bdt.d.ibict.br/">http://bdt.d.ibict.br/</a>  Título: A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE</p>
<p>Autora: Alessandra Cardoso de Moraes  Orientadora: Professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.  Ano de publicação: 2006  Veículo/suporte:  <a href="http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/8/TDE-2006-07-27T13:43:26Z-1142/Publico/DissACM.pdf">http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/8/TDE-2006-07-27T13:43:26Z-1142/Publico/DissACM.pdf</a>  Título: Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar</p>
<p>Autora: Adriana Helena Bueno  Orientadora: Professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato Oliveira  Ano de publicação: 2008  Veículo/suporte:  <a href="http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2302">http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2302</a>  Título: Contribuições de um programa de mentoria do portal de professores UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante</p>

<p>Autora: Glaciele dos Santos de Pieri  Orientadora: Professora Doutora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  Ano de publicação: 2010  Veículo/Suporte: <a href="http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3081">http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3081</a>  Título: Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar</p>
<p>TESES</p>
<p>Autora: Maévi Anabel Nono  Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami  Ano de publicação: 2005  Veículo/suporte: <a href="http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/processa-Pesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=577&amp;processar=Processar">http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/processa-Pesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=577&amp;processar=Processar</a>  Título: Casos de ensino e professoras iniciantes</p>
<p>Autora: Maria Cleonice Barbosa Braga  Orientadora: Professora Doutora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  Ano de publicação: 2006  Veículo/Suporte: <a href="http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1192">http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1192</a>  Título: Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana, BA)</p>
<p>Autora: Eliza Cristina Montalvão  Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami  Ano de publicação: 2008  Veículo/suporte:  <a href="http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2230">http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2230</a>  Título: O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho</p>
<p>Autora: Thaís Juliana Palomino  Orientadora: Professora Doutora Emília Freitas de Lima  Ano de publicação: 2009  Veículo/suporte:  <a href="http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2422">http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2422</a>  Título: A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade</p>
<p>Autora: Fernanda Migliorança  Orientadora: Professora Doutora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  Ano de publicação: 2010  Veículo/Suporte:<a href="http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3138">http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3138</a>  Título: Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes</p>

**Fonte:** Biblioteca física e virtual da UFSCar.

A leitura preliminar da QUADRO 2 revela interfaces relevantes dos trabalhos apresentados sobre os professores em início de carreira no programa na primeira década desse século. A primeira dissertação defendida sobre o tema somente ocorreu no ano de 2002 e a primeira tese no ano de 2005, o que confirma as constatações das pesquisas de Lima (2004) e Mariano (2005, 2006), ao apontarem que essa temática tem merecido menos atenção do que deveria em pesquisas acerca da formação de professores. No entanto, podemos perceber que, a partir do ano de 2002, dissertações com foco no professor principiante passaram a ser produzidas anualmente, com exceção dos anos de 2003 e 2009. De forma semelhante, a produção de teses passou a ser contínua a partir do ano 2005, com exceção do ano de 2007.

As informações disponibilizadas também demonstram que, das oito professoras pertencentes à linha “Formação de professores e outros agentes educacionais”, quatro têm se dedicado mais especificamente à temática, a saber: Professora Doutora Emília Lima, com a orientação de quatro dissertações (2002, 2004, 2005, 2006) e uma tese (2009); professora Doutora Regina Tancredi, com a orientação de uma dissertação (2010) e duas teses (2006, 2010); professora Doutora Rosa Oliveira, com duas dissertações (2006, 2008) e professora Doutora Maria da Graça Mizukami, com a orientação de duas teses (2005, 2008).

Elencadas as principais características das sete dissertações e cinco teses defendidas no PPGE/UFSCar no período de 2000-2010 e analisadas no que tange ao enfoque dado à temática dos Professores Iniciantes em cada um dos trabalhos, passamos, a seguir, à apresentação, discussão e às análises dos dados referentes à questão de pesquisa, aos principais referenciais teórico-metodológicos, aos conceitos e autores, ao método e procedimentos metodológicos, às ferramentas de coleta de dados e aos principais resultados obtidos com os relatórios de pesquisa investigados.

### **O que revelam as dissertações e teses pesquisadas sobre os professores iniciantes?: convergências e divergências**

Com o intuito de responder à questão central deste estudo, apresentamos nesta quarta parte os resultados da pesquisa empreendida, de acordo com os seguintes subtópicos: as características dos professores iniciantes investigados, as interfaces metodológicas das

pesquisas, a diversidade dos olhares teórico-conceituais, as problemáticas das pesquisas sobre o professor iniciante, as contribuições das pesquisas sobre os professores iniciantes e os novos horizontes para as pesquisas sobre professores iniciantes.

### **As características dos professores iniciantes investigados**

Os estudos de Huberman (1992), Sikes (1995), Silva (1997), e Tardif (2002) consideram como início da carreira o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional, repleto de sentimentos controversos. Nesse sentido, os trabalhos analisados, em sua totalidade, caracterizam o professor iniciante como um profissional que vivencia essa fase permeada por dúvidas e incertezas, definida como “choque da realidade”.

Os doze trabalhos analisados também indicam que os professores em início de carreira passam por um processo de estabilização, no qual aperfeiçoam e/ou modificam suas estratégias de ensino para a superação das dificuldades encontradas. No percurso, conforme vão se sentindo mais seguros quanto a alguns elementos que compõem o como ensinar, passam por um processo de descentralização de suas preocupações em relação às suas próprias performances e ações. Em decorrência, vão redirecionando seu foco de interesse para seus alunos, observando seus contextos de vida, suas dificuldades, seus anseios e suas compreensões sobre o que é ensinado e como é ensinado, reconceituando sua prática docente, não apenas de acordo com essas demandas dos alunos, mas também referenciados na análise das experiências vividas (PAPI; MARTINS, 2008, 2009).

Em sua totalidade, os sujeitos dos trabalhos pesquisados, na ocasião das investigações, estavam atuando em diferentes níveis de ensino e apresentavam distintos níveis de escolaridade. Não obstante, independente do grau de estudo do professor, as dificuldades identificadas se assemelham, conforme sinalizam os estudos de Nono e Mizukami (2007).

### **As interfaces metodológicas das pesquisas**

Em sua totalidade, as pesquisas analisadas tiveram abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986), Bogdan e Bicklen (1994), Santos Filho e Gamboa (2007) foram utilizados para embasar a pesquisa de natureza qualitativa.

No que diz respeito às ferramentas para coleta de dados, entretanto, pudemos constatar uma variedade de técnicas e instrumentos, a saber: roteiro com questões abertas; entrevistas semiestruturadas individuais presenciais, por meio de e-mail, e por telefone; gravações em áudio e vídeo dos encontros; registros escritos em diários de classe; observação participante; questionários; análise de documentos; realização de cursos de formação continuada para grupos de professoras; reconstituição das histórias de vida e experiências iniciais da docência; estudos de casos; correspondências trocadas online (planejamentos, planos de aula, projetos, textos e todos os anexos trocados em mensagens); diários reflexivos; relatos semanais; elaboração de relatos de experiência (casos de ensino); elaboração de experiências de ensino e aprendizagem, bem como demais produções desenvolvidas pelas professoras como levantamentos bibliográficos agrupados por níveis acadêmicos, instituição de ensino, nível de ensino pesquisado, temas específicos, referencial teórico, número de citações e tipo de estudo realizado.

Em relação aos participantes das pesquisas e ao contexto empírico, houve predominância de professores iniciantes na carreira docente em escolas da rede municipal e estadual de ensino do estado de São Paulo. No que tange ao nível de ensino, nos trabalhos pesquisados, os sujeitos são oriundos de diversos níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de programas de mentoria no portal dos professores da UFSCar. Vale ressaltar o foco atribuído aos professores iniciantes da dissertação de Pizzo (2004), uma vez que os sujeitos participantes foram as professoras em final de carreira que, para realização da pesquisa, (re)visitaram suas memórias sobre o início da profissão. Observamos também que a maior parte dos sujeitos da pesquisa é de cidades do interior de São Paulo. Entretanto, a pesquisa de Braga (2006) contou com professores do estado da Bahia.

As ferramentas para análise dos dados também foram objeto de pesquisa acerca das interfaces metodológicas dos trabalhos. Verificamos que, em sua totalidade, os resumos dos trabalhos não apresentam essas informações, impossibilitando, assim, uma visão panorâmica sobre esse importante item da metodologia empreendida para a execução da pesquisa.

## A diversidade dos olhares teórico-conceituais

As concepções mais presentes nos trabalhos são a de Huberman, destacando o processo de entrada na carreira e o ciclo de vida profissional dos professores, bem como a validação das concepções do autor, fundamentadas tanto em autores da literatura internacional quanto nacional, como Cavaco (1995), Feiman-Nemser (1982), García (1999), Gonçalves (1995), Lima (2006), Pacheco e Flores (1999), Veenman (1988).

As concepções de professor reflexivo também estão presentes como alternativa apresentada para formulação e atuação docente, enfatizando a ação-reflexão-ação, o conhecimento prático, base de conhecimento e tipos de conhecimentos profissionais do professor, assim como a valorização do pensamento do professor, baseando-se, entre outros, em Garcia (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa et al. (1995), Pérez Gómez (2001), Schön (1992), Shulman (2002), Tardif (2002), Zabalza (2004) e Zeichner (2008).

As concepções de desenvolvimento profissional fundamentadas em autores como Corsi (2005), Garcia (1999), Guarnieri (2000) entre outros, também estão presentes nos trabalhos, acentuando a importância da valorização do conhecimento do professor, a necessidade de pensar em estratégias formativas e investigativas referenciadas nos processos vividos pelos professores, bem como a busca por uma definição dos conhecimentos profissionais reconhecidos como a base de sua atuação e a tentativa de identificar a profissão docente e a profissionalidade. A aprendizagem da docência é entendida, nessa perspectiva, como um *continuum*, iniciando-se antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando toda a prática profissional vivenciada. Para a definição dessas concepções, os autores dos trabalhos pesquisados recorreram a Cole e Knowles (1993), Esteve (1999), Garcia (1999), Gonçalves (1995), Imbernón (2006) Mizukami (2002), Schulman (2002) e Tardif (2002).

Os trabalhos observados abordaram, ainda, as implicações das modificações que caracterizam a sociedade atual para a educação. Para tanto, embasaram-se em autores como Candau (1996), Imbernón (2006), Kuenzer (2008) e Libâneo (1998). Verificamos que também recorreram a Shulman (2002), com o intuito de apontar os conhecimentos necessários à docência; a Hernández (1988), no que tange à transposição didática e a Tardif e Raymond (2000), além de

Garcia (1999) para caracterizar os saberes da docência e a identidade profissional.

Em síntese, pudemos observar que, embora os trabalhos pesquisados apresentem uma variedade de olhares teórico-conceituais, há, em linhas gerais, uma constante recorrência aos principais teóricos pesquisadores do tema.

### **As problemáticas das pesquisas sobre o professor iniciante**

As problemáticas dos trabalhos analisados enfocam as seguintes questões centrais:

- a) Como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significados atribuem à sua própria atuação diante de tais situações? (CORSI, 2002);
- b) Em que aspectos professoras de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental em final de carreira rememoram suas trajetórias profissionais e, mais especificamente, seus processos iniciais de aprender a ser professoras? (PIZZO, 2004);
- c) Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental? Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora e de outras professoras iniciantes sem a mesma experiência acadêmica investigada em outros estudos? (ROCHA, 2005);
- d) O que dizem os trabalhos apresentados na ANPED e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional ocorrido no início da carreira? (MARIANO, 2006);
- e) De que maneira os elementos do contexto contribuem para a aprendizagem da docência? De que maneira a formação docente oferecida no ambiente de trabalho interfere na prática docente dos professores? Como os professores traduzem em práticas pedagógicas essas aprendizagens? (MORAES, 2006);
- f) Quais as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo? (BUENO, 2008);
- g) O que e como as professoras iniciantes aprenderam com o desenvolvimento das Experiências de Ensino e Aprendizagem do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar? (PIERI, 2010);

- h) Quais as possibilidades formativas e investigativas do uso de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vivido por professores em início de carreira que atuam na Educação Infantil e séries iniciais? (NONO, 2005);
- i) Como os egressos da Licenciatura “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana descrevem e analisam as contribuições da formação recebida no âmbito da disciplina Ensino de Geografia para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula? (BRAGA, 2006);
- j) Quais as contribuições de um grupo colaborativo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento e superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas? (MONTALVÃO, 2009);
- k) Como se dá o processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade por uma professora das séries iniciais do ensino fundamental em seus dois primeiros anos de exercício do magistério? (PALOMINO, 2009);
- l) Quais aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento profissional são reveladas por professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar? (MIGLIORANÇA, 2010).

Os programas de mentoria com formação *online* para professores principiantes são o foco das dissertações de Bueno (2008) e Pieri (2010), possivelmente porque o advento das novas tecnologias para a formação docente seja um fenômeno recente, como afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2010).

A dissertação de Mariano (2006), por sua vez, pode ser considerada como pioneira e bastante profícua para os pesquisadores dedicados à temática, uma vez que apresenta um levantamento dos trabalhos apresentados sobre os professores iniciantes na carreira no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período 2000-2006, reconhecidos como os dois maiores encontros de pesquisadores do país.

No que diz respeito às teses, os dados revelam interfaces distintas acerca dos professores iniciantes. Em Nono (2005), os casos de ensino são apontados como ferramentas de promoção e investigação

de processos de formação dos professores principiantes (MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, 2002).

A exemplo das dissertações de Corsi (2002), Moraes (2006), Pizzo (2004) e Rocha (2005), as teses de Braga (2006) e Palomino (2009) também enfocam as experiências e aprendizagens vivenciadas no início da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por outro lado, a tese de Montalvão (2008) dedica-se ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência, potencializado pela participação docente em grupos colaborativos. Os resultados obtidos com a pesquisa reforçam as conclusões de Pimenta (2005, 2006) ao destacar a importância da constituição de grupos colaborativos nas escolas como elemento basilar para o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na carreira por meio de investimentos no estudo, na análise das práticas pedagógicas e institucionais.

De forma análoga às dissertações de Bueno (2008) e Pieri (2010), a tese de Migliorança (2010) relaciona um programa de mentoria ao desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira, corroborando as pesquisas de Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p. 25), ao afirmarem que “[...] as análises das professoras iniciantes sobre a contribuição dos programas de mentoria são muito positivas e apontam os resultados das suas investidas para superar as dificuldades características das fases iniciais da docência”.

Em síntese, verificamos que as questões-norteadoras das pesquisas revelam que o foco mais recorrente acerca do professor iniciante são as experiências e aprendizagens vivenciadas no início da docência (CORSI, 2002; MORAES, 2006, PIZZO, 2004; ROCHA, 2005). Ademais, podemos perceber, além de um forte interesse dos pesquisadores pelos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, um olhar mais interessado pelas dificuldades enfrentadas nesse período, confirmando assim as pesquisas de Lima (2004) e Mariano (2005, 2006).

## **Os achados das pesquisas e suas implicações**

Na totalidade dos textos, fica claro que o professor iniciante vivencia o “choque de realidade”, conforme indicam os trabalhos “O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira” e “Casos de ensino e professoras iniciantes”. As professoras iniciantes apresentam dificuldades em seu dia-a-dia,

seja em relação ao manejo de sala de aula, seja na dificuldade em se integrar a equipe docente de seu ambiente de trabalho, dentre outros fatores que contribuem com a instabilidade deste período (GUARNIERI, 1996; LIMA, 2004).

Acerca dessa temática, Silva (1997) ressalta que esse sentimento é vivenciado pelo professor iniciante diante do confronto com a realidade, reconhecidamente um período bem instável no início da carreira do docente. Ainda de acordo com a autora, é necessário que neste período o desenvolvimento profissional docente esteja articulado às várias esferas da formação e às experiências em sala nas suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas, construindo lógicas importantes para sua futura ação docente.

A tese de Nono (2005), por sua vez, revela que o trabalho com casos de ensino pode contribuir de forma significativa para superação desse choque com a realidade, pois colocam em evidência as dúvidas e incertezas do início de carreira e estimulam a postura reflexiva diante das práticas profissionais. Por outro lado, sugere que as narrativas podem ser utilizadas tanto como um caminho para atingir as práticas pedagógicas quanto como um recurso de pesquisa que possibilite o contato com o pensamento das professoras logo após a vivência das situações. Ademais, a tese destaca que os estudos de casos contribuem no sentido de sinalizar a importância das experiências de ensino e aprendizagem para a aprendizagem docente das professoras iniciantes.

Corroborando os estudos de Schön (2000), a totalidade os trabalhos pesquisados ressalta que é necessário que o professor iniciante reflita na ação, sobre a ação e após a ação, com o intuito de tentar compreender suas ações e aprender com elas. Nesse sentido, os destacam a reflexão como processo importante para compreender as teorias adquiridas na formação inicial e a prática na sala de aula. Acerca disso, Garcia (1999) aponta que é o pensamento do professor que gera os conhecimentos práticos a partir da reflexão sobre a experiência.

O conhecimento profissional não se limita ao conhecimento acadêmico, pois os conteúdos aprendidos nos cursos de graduação geralmente se apresentam fragmentados e desconxтуalizados da realidade em que o professor atua (MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 2005). Assim, os trabalhos confirmam que a aprendizagem com/ na/pela experiência traz uma importante contribuição para formação do professor, uma vez que permite o diálogo entre teoria e prática embasada na reflexão

crítica para que o professor possa rever a sua atuação e melhorar seu desempenho profissional.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Migliorança (2010) e Pieri (2010) destacam o predomínio de aspectos positivos para o desenvolvimento profissional docente quando há um acompanhamento desses professores, principalmente, no que tange aos conflitos vivenciados nesse período. As teses também ressaltam a importância de propostas das políticas públicas voltadas para os professores iniciantes na profissão, sugerindo a interação online como modalidade formativa. As autoras afirmam que esse assessoramento pode subsidiar o professor iniciante com elementos que sustentem seu processo de construção do “saber fazer”, favorecendo, dessa forma, a construção de sua identidade profissional. Autores como García (1999) e Silva (1997) asseguram que as ações direcionadas ao momento de entrada na carreira podem não apenas minimizar os efeitos negativos produzidos nesse período, mas também garantir a continuidade dessa formação ao longo do exercício profissional docente.

Em estudo desenvolvido por Mariano (2006), no qual o autor realiza um levantamento das dissertações e teses sobre o professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional defendidas em um período que compreende uma década de pesquisa (1995-2004), os resultados geralmente corroboram os apontamentos da literatura sobre o início da carreira. Na mesma direção, os dados obtidos nas pesquisas analisadas no presente estudo corroboram as palavras de Papi e Martins (2008).

A pesquisa desenvolvida por Mariano (2006) também revela o predomínio do professor reflexivo como modelo de formação; o choque de realidade e a existência da fase de sobrevivência e descoberta, tal como aponta Huberman (1992); os saberes plurais oriundos de diversas fontes, conforme concebe Tardif (2002), bem como a socialização profissional sinalizada por García (1999).

Em síntese, se por um lado podemos perceber que os trabalhos analisados destacam as dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores em início de carreira, por outro lado identificam e apontam elementos que podem contribuir para tornar essa fase, tão importante na aprendizagem da docência, mais suave e bem menos traumática.

## **As contribuições das pesquisas sobre os professores iniciantes**

As pesquisas analisadas apresentam uma relevante contribuição para formação docente, uma vez que apontam a necessidade de se configurar as bases para a construção da carreira docente. Conforme revelam os estudos de Lima (2004) e Mariano (2005, 2006), o início da carreira docente é uma fase de tentativas e erros para descoberta profissional. Ademais, os trabalhos destacam a importância da valorização da experiência em sala de aula como fonte profícua para aprendizagem da docência. De fato, o desenvolvimento da carreira está relacionado às experiências de vida e à trajetória pessoal dos principiantes na profissão.

A tese de Nono (2005) ressalta a contribuição do uso dos casos de ensino como ferramenta de grande valor formativo e investigativo dos processos de desenvolvimento profissional docente, pois se constituem instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes, apresentam a possibilidade de construir conhecimentos referentes ao que ensinam e ao modo como ensinam, estimulando uma postura reflexiva diante das situações escolares, conforme destacam Nono e Mizukami (2007) e Shulman (2002).

Já a pesquisa de Montalvão (2009) propõe a constituição de um grupo colaborativo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento e a superação de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas, indo ao encontro das pesquisas de Pimenta (2005, 2006).

A dissertação de Bueno (2008) sugere a metodologia de auto-estudo para identificar as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante. Os achados dessa pesquisa revelam que o programa de mentoria proporcionou à professora rever suas atitudes em relação não apenas aos alunos, mas também à sua própria prática por meio de análises e reflexões sobre as dificuldades vivenciadas tanto em sala de aula quanto fora dela.

O trabalho de Moraes (2006) destaca as aprendizagens construídas pelos professores no exercício da docência, mais especificamente do início, mostrando que os professores passam por um processo de estabilização, no qual aperfeiçoam ou modificam suas estratégias de ensino para superar as dificuldades encontradas. O estudo ressalta que as atividades desenvolvidas em grupos possibilitam o de-

envolvimento de processos reflexivos ligado às características dos professores frequentadores do curso, constituindo-se como espaços importantes de formação profissional no local de trabalho, o que permite que os docentes compartilhem com os demais professores seus anseios e busquem soluções por meio de negociações de processos, conteúdos e dinâmicas.

A dissertação de Pieri (2010) e a tese de Migliorança (2010), por sua vez, destacam as aprendizagens reveladas por professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria da UFS-Car, apontando que o programa de mentoria pode potencializar processos de desenvolvimento profissional por meio da socialização de experiências de ensino e aprendizagem por meio da interação online. Os resultados também apontam para a necessidade de um assessoramento proporcionada por profissionais considerados experientes e bem sucedidos nesse período específico da carreira.

Já as dissertações de Corsi (2002) e Rocha (2005) sinalizam para o conhecimento e a descoberta sobre como os professores principiantes enfrentam os conflitos iniciais e constroem os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Os dados coletados direcionam ações de apoio a professores principiantes, segundo uma perspectiva em que a formação docente seja compreendida como uma construção coletiva, bem como a identificação de múltiplos saberes configurados como importante elementos presentes no processo de construção do ser professor, conforme destaca Tardif (2002).

A dissertação de Mariano (2006) desvela o cenário em que se situa o professor iniciante, corroborando os apontamentos da literatura referentes a esse período. Tal mapeamento assinala para a implementação de políticas públicas específicas para os professores iniciantes, com o intuito de diminuir o choque com a realidade e especialmente com a alta evasão da carreira docente.

Após constatar que a aprendizagem da docência envolve a construção da identidade profissional, Palomino (2009), em sua tese, sugere que, para tornar o início da docência menos traumático para os professores principiantes na profissão, sejam adotadas práticas na escola como o trabalho em grupo e com atividades preparadas para grupos específicos. Segundo a pesquisadora, com esse tipo de atividade, os professores internalizarão que a concepção de que aprender é um processo ativo e relacional, o que poderá aproximá-los da perspectiva de intermulticulturalismo.

Em síntese, podemos afirmar que os trabalhos, de modo geral, apontam a importância da troca de experiências para a ampliação de conhecimentos docentes, a preocupação do professor em ser um diferencial na vida dos alunos, ressaltando a necessidade de reflexão de sua prática para a melhora da atuação em sala de aula, conforme destacam as pesquisas de Ferreira e Reali (2005).

### **Novos horizontes para as pesquisas sobre professores iniciantes**

Pensando nas transformações ocorridas nos últimos tempos, a reflexão torna-se essencial para a formação docente. Assim, em sua totalidade, os trabalhos deixam como indicações para futuras pesquisas a importância de se analisar o processo reflexivo dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, levando em consideração os impactos da/na sociedade e dessas mudanças possíveis para a prática docente. Dessa forma, abrem-se possibilidades para o enfoque, não apenas para o desenvolvimento profissional docente, mas também para a questão da entrada na carreira, com foco nos problemas enfrentados no início da carreira docente como, por exemplo, o isolamento no trabalho docente.

Ainda como indicações para pesquisas futuras, podemos visualizar as possibilidades da realização de (auto)estudos com os professores iniciantes na carreira, utilizando as narrativas docentes como ferramentas que possam contribuir com sua formação profissional, pois, por meio da (auto)reflexão, o professor pode (re)pensar, entre outros pontos, a postura docente adotada com os alunos, além de poder perceber outras formas de melhorar sua prática pedagógica.

### **Conclusão**

Ao longo deste estudo, foram apresentadas, analisadas e discutidas as características das dissertações e teses defendidas no PPGE/UFSCar no recorte temporal de 2000-2010. Pretendemos contribuir para que se aprofunde o conhecimento sobre os profissionais em início de carreira, sobre sua prática profissional e para que outras pesquisas sobre esse tema possam ser desenvolvidas.

Com o intuito de responder a questão central proposta, a primeira parte deste artigo procurou descrever o caminho metodológico

percorrido em dois momentos distintos. O primeiro com o levantamento bibliográfico dos trabalhos orientados pelas professoras do PPGE/UFSCar da linha de Formação de professores, e o segundo, escopo deste texto, com o levantamento bibliográfico da categoria Professores Iniciais emergente do levantamento anterior. Embora a opção metodológica escolhida possa ser considerada desafiadora e trabalhosa, com a execução do estudo pudemos confirmá-la como a mais adequada e profícua para mapear e discutir a produção acadêmica do PPGE/UFSCar.

Direcionando o foco do artigo para seu objeto de estudo, na segunda parte, listamos as especificidades de cada trabalho pesquisado, a saber: autor(a), orientadora, ano de publicação, veículo de divulgação e título, com o intuito de visualizar, ainda que preliminarmente, tanto as aproximações quanto os distanciamentos entre os trabalhos. Esse primeiro olhar mostra que foi somente a partir do ano de 2005, muito embora de forma tímida, que a temática sobre os professores iniciantes passou a ser constante no programa, tanto nas dissertações quanto nas teses. Percebemos que essa constatação corrobora os achados de pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre o início de a docência configurar-se como uma temática ainda bem pouco explorada dentro do universo da formação docente (LIMA, 2004; MARIANO, 2005, 2006; PAPI, MARTINS, 2008, 2009), uma vez que o início de carreira docente, no Brasil, tem recebido pouca atenção tanto por parte das instituições formadoras de professores e das políticas públicas, quanto dos pesquisadores em educação.

Na terceira parte do artigo, apresentamos e discutimos as convergências e divergências encontradas com o levantamento bibliográfico empreendido, subdivididas em: características dos professores iniciantes investigados, as interfaces metodológicas das pesquisas, a diversidade dos olhares teórico-conceituais, as problemáticas das pesquisas sobre o professor iniciante, as contribuições das pesquisas sobre os professores iniciantes e novos horizontes para as pesquisas sobre professores iniciantes.

De modo geral, afirmamos que a análise dos achados das pesquisas permitiu identificar uma preocupação evidente com a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, considerando que o processo de inserção de professores principiantes na carreira docente é reconhecidamente um momento de suma importância não apenas por ser um período de adaptação do su-

jeito à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes. Ademais, as análises também apontaram a necessidade de um trabalho docente em uma perspectiva colaborativa, uma vez que o isolamento do professor pode prejudicar seu desempenho profissional por ter que enfrentar as dificuldades iniciais de entrada na carreira sem ajuda, o que torna esse processo mais complexo do que já é.

Enfim, buscamos contribuir com a discussão sobre os professores iniciantes na carreira, por meio da abordagem das dissertações e teses produzidas na Pós-Graduação em Educação da UFSCar, e, sobretudo, pela possibilidade de fornecer elementos que possam ampliar as vias e (re)discutir os processos de produção do conhecimento nessa área.

### Referências

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto, PT: Porto, 1994. p. 15-80.
- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais: São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 139-152.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa, PT: Porto, 1995. p. 84-107.
- COLE, A. L.; KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v.3, p. 473-495, 1993.
- CORSI, A. M. **Professoras iniciantes**: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 out. 2010.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Ed. USC, 1999.
- FEIMAN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1982, Detroit. **Anais...**Detroit: AERA, 1982. p. 1-18.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor**: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 jul. 2011.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 141–169.

GUARNIERI, R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. 149 p. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa, PT: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GARCIA, C. M. **El profesorado principiante**: inserción a ladocencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional:** algumas características. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br> Acesso em: 11 jul. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de formação de professores iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación: Experiencias e Innovaciones**, v. 4, n. 42, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.rieoei.org/experiencias149.htm>> Acesso em: 16 jul. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto, PT: Porto, 1999.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** 2008. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860\\_637.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 03, p. 521-539, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 53-79.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, maio/ago. 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77-94.

SHULMAN, L. S. (Ed.) **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 2002.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Ed.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa, PT: Porto, 1997. p. 51- 80.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), n. 73, p. 209-244, 2000.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1988.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



# CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRECruzAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E TEXTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Joana Elisa Röwer<sup>1</sup>  
Jorge Luiz da Cunha<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho problematiza a construção curricular do ensino de sociologia no ensino médio. Realiza um entrecruzamento entre diversas linguagens que operacionalizam a seleção dos conteúdos e competências para o ensino de sociologia na educação básica. Assim, o objetivo foi o de identificar como está sendo construído o currículo de sociologia para o ensino médio. O problema central foi investigar em que medida os documentos públicos e oficiais e a formação continuada de professores de sociologia contribuem para a construção de currículos convergentes ou dissonantes. A efetivação ocorreu por meio de uma análise comparativa de dois modelos de implementação de cursos de formação continuada de professores de sociologia; das normas e parâmetros educacionais oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); dos livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa é do tipo exploratória e de natureza quantitativa e qualitativa. Teve como base de análise as categorias de conceitos-temas-teorias expostas pelas OCENs (2006). As análises desenvolvidas indicam que os modelos dos cursos de formação continuada e os livros didáticos funcionam como difusores de conteúdos e atendem as orientações oficiais no sentido da adequação aos conceitos-temas-teorias, com ênfase na questão temática-conceitual da Sociologia. Assim, é possível considerar que os modelos de formação continuada analisados, os parâmetros e orientações e os livros didáticos convergem na seleção dos conteúdos de Sociologia do ensino médio, ressalvadas as suas diversidades.

**Palavras-chave:** Sociologia no Ensino Médio. Currículo. Formação continuada. OCEN. Livros didáticos.

---

Recebido em: 30.8.2013.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora. Professora de Sociologia no Ensino Médio. Área de pesquisa: formação e prática docente, história oral e (auto)biografias. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Memória e Educação. E-mail: joanarower@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hambur. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Área de pesquisa: história das migrações, história da educação, história oral e narrativas (auto)biográficas. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

**ABSTRACT**  
**CURRICULUM CONSTRUCTION: CROSSOVERS OF CONTINUING  
EDUCATION AND CURRICULUM GUIDELINES TEXTS**

This work discusses the curricular construction of the teaching of Sociology in high school. It conducts an intertwining of many languages that carry out the selection of the contents and abilities for the teaching of Sociology in basic education. Thus, the objective was to identify how the curriculum of Sociology for high school is being constructed. The central problem was to investigate how the public and official documents and the continued education of Sociology teachers contribute to the construction of converging or opposing curricula. The realization occurred through a comparative analysis of two implementation models of courses of continued education for sociology teachers; of official educational parameters and standards, such as the National Curricular Guidelines for High School (OCEM) and the National Curricular Parameters for High School (PCNEM); two Sociology textbooks selected by the Textbook National Program (PNLD). The research is exploratory and of quantitative and qualitative nature. It had as analysis basis the categories of concept-theme-theories exposed by the OCEMs (2006). The developed analyses indicate that the models of the courses of continued education and the textbooks function as diffusers of contents and meet the official guidance concerning the suitability to the concepts-themes-theories, emphasizing the conceptual-thematic issue of Sociology. Thus, it is possible to consider that the models of continued education that were analyzed, the parameters and guidelines and the textbooks converge in the selection of contents of sociology for high school, with exception of their diversities.

**Keywords:** Sociology in High School. Curriculum.Continued Education. OCEM.Text books.

### **Introdução**

A reintrodução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia como componente curricular em todos os anos do ensino médio dada pelo Decreto Lei 11.684 de 02 de junho de 2008 alterou a grade curricular das escolas de educação básica e fomentou a discussão sobre os conteúdos curriculares desta disciplina e sobre a formação de professores de Sociologia. O inciso III § 1º do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) previa que ao final do Ensino Médio o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para o exercício da cidadania”, assim a discussão sobre o quê, como e por que ensinar, que se refere à questão central do currículo, como explica Silva (2007) e a formação dos professores já estava presente antes da sua obrigatoriedade como disciplina escolar. Porém,

o decreto 11.684 revigora esta discussão, na medida em que, há uma exigência concreta e específica, e não mais pela transversalidade com outras disciplinas, do que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

A construção dos conteúdos curriculares se relaciona a necessidade da formação de professores de Sociologia. Não somente na formação inicial, mas também na formação continuada, também na medida em que professores de outras disciplinas passam a reger as aulas de sociologia na educação básica como mostram os estudos de Pereira (2009) e Pereira e Marques (2013). Nesse sentido, a modalidade da Educação a Distância (EaD) tem sido significativa no processo de formação continuada devido, principalmente, as transformações tecnológicas e a flexibilização da formação.

Assim, a proposta desta pesquisa foi a de analisar os modelos de implementação de formação continuada de professores de Sociologia no que se refere aos conteúdos programáticos, na relação com os documentos oficiais e textos públicos, ao compreendê-los como possíveis difusores e colaboradores na construção da disciplina de Sociologia no ensino médio. Teve-se acesso a dois programas: o primeiro ocorrido no ano de 2006 que trabalhava na perspectiva da Sociologia e da Filosofia como disciplinas transversais e, outro modelo que foi implementado nos anos de 2012-2013 após a obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular em todos os anos do ensino médio. Ressaltamos que os dois cursos de formação continuada mesclaram encontros presenciais e formação a distância. Ademais foram analisadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

A diversidade dos materiais analisados deve-se a tentativa de visualizar as possíveis convergências e dissonâncias na construção do currículo de Sociologia para a educação básica, visto que, esta disciplina encontra-se em um primeiro estágio de inclusão curricular, conforme Souza (2008). Nesse sentido, tomaram-se como base de análise as categorias de conceitos-temas-teorias expressas nas próprias OCENs (2006) para visualizar e confrontar as perspectivas de conteúdos de Sociologia. Dessa forma, a questão central foi investigar em que medida os documentos públicos e oficiais e a formação continuada de professores de sociologia contribuem para a construção de currículos convergentes ou dissonantes de Sociologia para o ensino médio.

As recentes publicações sobre o ensino de Sociologia, em revistas acadêmicas, demonstram uma preocupação em conhecer e dar a

conhecer a dinâmica da construção curricular, como os textos de dois dossiês sobre o Ensino Sociologia, a saber: *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum*, de autoria de Mario Bispo dos Santos (2012), e; o artigo *Propostas Curriculares em Sociologia*, de autoria de Flávio Sarandy (2011). Pela leitura dos textos podemos inferir que: (1) há uma preocupação em definir convergências e divergências da construção curricular; (2) construção curricular e sentidos do ensino de sociologia estão entrelaçados; (3) há conscienciosidade da importância das escolhas professorais na efetivação curricular. Estas questões levam a conjecturar que o mapa comum ou a possibilidade de conhecer e compreender convergências, dissonâncias curriculares encontra-se na dinâmica de relações das várias esferas educacionais. O mapa comum não se configura nem nos textos de caráter nacional, nem dos regionais, nem dos projetos curriculares escolares, nem da atuação docente, mas se realiza no imbricamento. Assim, este trabalho soma-se a este movimento, com o diferencial de olhar para os cursos de formação continuada e entendê-los também como difusores de conteúdos curriculares, também na perspectiva das escolhas professorais na composição curricular. Desenvolve algumas referências que possibilitam uma discussão introdutória sobre determinados aspectos: a constituição curricular da sociologia no ensino médio e a formação continuada de professores de sociologia.

Cabe ressaltar, que os documentos oficiais aqui tomados para análise como as OCEMs (2006) e os PCNEMs (1999) constituem-se como orientações e parâmetros, não tendo força de lei, ou seja, apesar de terem caráter nacional, eles não possuem uma obrigatoriedade de implementação, podendo ser interpretados pelas coordenadorias estaduais de educação, como explicam Menezes e Santos (2002). Esta característica possibilita inferir que apesar de podermos lançar algumas considerações gerais sobre a construção do currículo de sociologia para o Ensino Médio, estas podem ser ponderadas apenas como tendências, visto também a dinamicidade que a educação é detentora entre os textos e as práticas e linguagens cotidianas de sala de aula.

## **Metodologia**

Tendo por base Prodanov e Freitas (2013), compreendemos que esta pesquisa em relação à abordagem do problema constitui-se

como qualitativa. Em relação aos seus objetivos caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, na medida em que, realiza um levantamento, ou seja, registra, analisa e ordena dados, ao observar a frequência e as relações entre os objetos de análise. No caso, os conteúdos curriculares para a Sociologia no ensino médio nos documentos e programas didáticos selecionados. Em relação aos procedimentos técnicos se caracteriza como uma pesquisa documental, pois tem como objeto documentos e textos educacionais, oficiais e públicos, sendo analisados em relação aos objetivos da pesquisa. A pesquisa documental “[...] é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56). Nesse sentido, este trabalho congrega textos de construção/propagação dos conteúdos curriculares da Sociologia a fim de visualizar suas convergências e dissonâncias. Contudo, ressaltamos que a diversidade dos textos não permite, neste quadro, uma análise pormenorizada dos mesmos, mas a compreensão de tendências curriculares.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de uma análise dos conteúdos dos documentos de orientação curricular de caráter nacional, estabelecendo relações entre eles, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Volume de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relacionados aos “Conhecimentos de Sociologia”; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no que tange à Sociologia. Foi realizado um estudo comparativo dos conteúdos programáticos entre os planos dos cursos de extensão intitulados *Programa de incentivo à formação continuada de professores de ensino médio: curso de formação em sociologia e filosofia no ensino médio*, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) no ano de 2006; e, o curso *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio: contribuindo para a formação continuada dos professores de Sociologia do ensino médio do Rio Grande do Sul*, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre 2012 e 2013; e, os livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012 – *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010) e *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

## Sentidos e orientações curriculares sobre o ensino de Sociologia

Tenho a experiência de uma situação: quando, por exemplo, vou falar de sociologia a não sociólogos, a não profissionais, estou sempre dividido entre duas estratégias possíveis. A primeira consiste em apresentar a sociologia como uma disciplina acadêmica, como se estivesse abordando a história ou a filosofia; nesse caso, acabo suscitando o interesse, mas precisamente de natureza acadêmica. Ou, então, procuro exercer o efeito específico da sociologia, isto é, tento colocar meus ouvintes em situação de autoanálise (BOURDIEU, 2012, p. 16).

A citação acima serve para iniciar a reflexão teórica sobre o ensino de Sociologia no ensino médio no que se refere a construção curricular e, mais especificamente, sobre a formação continuada de professores de Sociologia, ao focar seus conteúdos na relação com as legislações, textos oficiais e livros didáticos, na medida em que trata da linguagem e da especificidade da Sociologia. Silva (2007) escreve que o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes mais vastos que propicia identidade. A constituição curricular além de proporcionar identidade à disciplina, no caso, da Sociologia no ensino médio, refere-se à formação das subjetividades dos educandos e educadores. Assim, a discussão que Bourdieu apresenta entre pôr a Sociologia em seus conteúdos conceituais e teóricos e produzir efeitos de reflexividade adentra a discussão do que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Esta “situação de autoanálise” a que Bourdieu se refere se aproxima da compreensão de desenvolvimento da imaginação sociológica de Mills (1975) e da consciência sociológica de Berger (2011). Para Mills (1975, p. 12), “[...] a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade”. Para Berger (2011, p. 65), “[...] a consciência sociológica constitui não só uma interessante novidade histórica que se pode estudar com proveito, como também uma ação bastante real para o indivíduo que procura ordenar e dar sentido aos fatos de sua própria vida”. Estas definições apontam para a concepção de que a tarefa da Sociologia é estabelecer relações entre os contextos sociais amplos e as biografias individuais, ou seja, é ver-se nesta relação.

Para os PCNEM (1999) a importância das Ciências Sociais no ensino médio refere-se a “[...] introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antro-

pologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 37), relacionando a importância dos conhecimentos sociológicos para a decodificação da vida social, construindo uma postura reflexiva, crítica e ativa no mundo “[...] dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, por meio do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário” (BRASIL, 1999, p. 37).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – volume 3 Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos de Sociologia (BRASIL, 2006), indica como papel da Sociologia, além da contribuição na formação da criticidade e da cidadania, o desenvolvimento dos processos de estranhamento e desnaturalização. Segundo as OCEMs (BRASIL, 2006) o estranhamento significa, de modo geral, pôr em evidência os fatos cotidianos e interpretá-los como objetos de estudo da Sociologia ao compreender as causas, as regularidades e como estes influenciam os indivíduos. A desnaturalização significa compreender as regras, as normas, os valores, as instituições sociais no seu processo histórico e dinâmico. Contudo, os processos de estranhamento e desnaturalização necessitam da reflexão sobre a relação entre contextos e condicionantes sociais/culturais e biografias individuais.

As OCEMs (BRASIL, 2006), em relação à Sociologia, mesmo ao apresentar os conteúdos como uma proposta de trabalho e não como um programa fechado, como também destacam Casão e Quinteiro (2007), representa sentidos, concepções e funcionalidades que constituem os campos curriculares. Como expõe Apple (2011, p. 71):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Aqui residem diferenças entre as OCEM (2006) e os PCNEM (1999), pois enquanto aquelas focam a importância da Sociologia no Ensino Médio no estranhamento e na desnaturalização, os PCNEM (1999) apresentam um perfil de formação voltado para a constituição

da cidadania, de sujeitos reflexivos sobre as suas condições atuais e de respeito à diversidade. Observamos que os conceitos de cidadania e criticidade precisam ser problematizados em seus significados e práticas nas relações com as condições atuais locais e globais, afim de que não sejam reduzidos à práticas conformadoras. Nesse sentido, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, denominadas PCN+ (2002) atrelam conscientização, criticidade e cidadania, ao expor sobre dominação e consumismo, diz o texto: “O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania” (BRASIL, 2002, p. 95). Mas a relação entre dominação, consumo, crítica e conscientização também tem seus vieses, pois, ao mesmo tempo em que se faz uma crítica ao consumismo, os seus direcionamentos podem servir a “satisfação”, a conformação das classes menos favorecidas economicamente pelo seu não poder de consumo.

Assim, torna-se cogente problematizar o uso do conceito de criticidade contido nas aulas de Sociologia, pois ela também corre o risco de ser apenas um discurso sobre a educação. Para fazer um adendo, é interessante destacar que a crítica é um instrumento, um meio, transpassado pela vontade de não ser governado, como nos explica Foucault (1990, p. 2):

[...] a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um dever ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei.

Contudo, os PCNEM lançados no ano de 1999, não contemplavam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do ensino médio. Até então, a Sociologia era compreendida como conteúdo transversal, não ocorrendo a necessidade dos PCNEM (1999) apresentarem um quadro referencial de saberes especializados. Tal documento segue uma concepção neoliberal, na perspectiva da pedagogia das competências, assim não há uma demarcação da sociologia como disciplina curricular já que o mesmo é produto da política educacional governamental. A própria equipe de redação dos PCNEM (1999), parte IV Ciências Humanas e Tecnologias, na sua integralidade, foi composta por um coordenador, seis consultores, sendo uma professora de Sociologia, Janecléide

Moura de Aguiar (Autarquia Colégio Pedro II) e três colaboradores, o que denota escassez de discussões com base em pesquisadores da área. Tal característica é reveladora das ideologias perpassadas já na escolha dos construtores dos textos e documentos educacionais já que ainda em 2002 o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto do Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores Roque Zimmermann que objetivava a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, sob a justificativa de falta de professores e ônus para o estado devido a necessária contratação. Assim, os PCNEM (1999) aparecem como um documento que cumpre a política educacional governamental.

No entanto, tal característica diferencia-se do grupo de construtores das OCME (2006), gestado no governo do Partido dos Trabalhadores, no que tange a Sociologia, que contou com professores pesquisadores com ampla produção sobre o ensino de Sociologia, Amaury Cesar Moraes (USP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU) e Nélsion Dácio Tomazi (UEL, UFP e escritor de livros didáticos para a Sociologia no ensino médio), sendo uma das leitoras críticas a Professora como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), o que revela, por exemplo, o seu tratamento como disciplina curricular e a problematização sobre a redução da finalidade da sociologia compreendida como formação para a cidadania e apresenta outros efeitos que a disciplina pode ter na educação básica.

Se adotarmos uma perspectiva histórica<sup>3</sup> do desenvolvimento e da compreensão das intermitências da institucionalização da Sociologia na educação e do modo como os documentos educacionais são formulados, poderemos perceber que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar está relacionado as concepções e ideologias de determinado tempo político, mas também aos atores envolvidos e que possuem a capacidade de gestar, intervir, influir, suggestionar nos espaços de decisões políticas e construção dos textos oficiais. Assim, os textos de orientação curricular revelam tanto a política nacional como as concepções dos diferentes grupos de agentes de formulação/redação destes textos.

<sup>3</sup> Vários são os estudos que abordam a questão histórica da sociologia como disciplina no Ensino Médio, dentre eles destacamos o texto de Ileizi Fiorelli Silva *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*, publicado na Revista Cronos no ano de 2007; e, também o texto *A recente história do retorno da Sociologia ao Ensino Médio: mobilização política, atores e conquistas* de Santagada, Raizer e Meirelles publicado no livro *O ensino de Sociologia no RS*, no ano de 2013.

Quando analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias no tratamento dado aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política em relação às OCEM (2006) é possível encontrar diferenças, na medida em que os PCNEM não apontam somente o campo teórico da Sociologia, mas também da Antropologia e da Política que contemplam as Ciências Sociais como requisitos necessários para inserir o estudante na problematização dos fenômenos sociais e para a compreensão do mundo atual. A partir da indicação no decorrer do texto de vários conceitos destas três áreas que poderiam ser trabalhados no Ensino Médio, os PCNEM (1999) lançam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, divididas em três tópicos: (1) Representação e comunicação; (2) Investigação e compreensão (3) Contextualização sociocultural.

Porém, em vista das críticas e das insuficiências apresentadas pelos PCNEM (1999) é lançado os PCN+ que visam ampliar “[...] as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados” (BRASIL, 2002, p. 13). Neste documento, que objetiva ser elemento de orientação educacional e complementar aos PCNEM (1999), a Sociologia é tratada como disciplina curricular seguindo, porém o desenvolvimento de competências já descritas nos PCNEM (1999) articulados com conceitos que derivam em eixos temáticos, já que nos PCNEM (1999) os conceitos aparecem de forma não articulada e sem base teórica. A indicação é que tais eixos temáticos devem contemplar temas de investigação a partir do cotidiano dos educandos. Os eixos temáticos são em número de quatro que se subdividem em temas e subtemas, são eles: (1) Indivíduo e Sociedade; (2) Cultura e Sociedade; (3) Trabalho e Sociedade; (4) Política e Sociedade. Encontramos nos PCN+ definições de conteúdos curriculares para a Sociologia, ausentes nos PCNEM (1999). Contudo, nota-se nos trabalhos de análise sobre as orientações e parâmetros curriculares um silenciamento deste documento, acreditamos, porém que, mesmo ao seguir a perspectiva dos PCNEM (1999) configura-se como um delineamento incipiente da Sociologia como disciplina curricular.

No entanto, tem-se que se os PCNEM (1999) abordam as Ciências Sociais no conjunto Sociologia, Antropologia e Ciência Política, os PCN+ expandem a concepção das bases epistemológicas das ciên-

cias sociais para a formação da cidadania ao apontar a necessidade das referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia. Assim, a especificidade da Sociologia, no que se refere aos seus conceitos estruturadores é compreendida como parte e na interlocução da área das Ciências Humanas e Sociais.

Os conceitos estruturadores enfatizados pelos PCN+ (2002) são em número de três, a saber: cidadania; trabalho; e, cultura. Estas três categorias das Ciências Sociais são postas como fundamentais para o Ensino Médio. E, como referido acima, Ciências Sociais, implicadas além da Sociologia, da Antropologia e da Política, a Economia, o Direito e a Psicologia para a compreensão e o desenvolvimento destes conceitos estruturadores. Ou seja, pode-se depreender que a estruturação dos conteúdos curriculares da Sociologia no Ensino Médio, nos PCN+ (2002), não decorre de uma compreensão e da propositiva de estabelecer especificidades da Sociologia ou ainda das Ciências Sociais, contempladas também a Antropologia e a Política, mas sim, utilizar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio como uma interlocução com outras disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas não contempladas nos currículos escolares. Isto dito, na medida em que, como, por exemplo, o conceito e a formação da cidadania não se exaurem nas disciplinas ditas pelos PCN+ (2002), isto é, as disciplinas de Filosofia e História, que existem como conteúdos curriculares e também fazem parte da área das Ciências Humanas contribuem para a compreensão deste conceito e o desenvolvimento da formação cidadã. Como nos PCNEM (1999), neste documento a perspectiva da interdisciplinaridade é realizada sem, primeiramente, a demarcação e compreensão da sua especificidade.

Como mencionado, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), no Volume de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relacionados aos “Conhecimentos de Sociologia” de modo diverso do que propõem para as demais disciplinas curriculares das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e História) não seleciona conteúdos, mas apresenta uma análise de possíveis recortes programáticos, metodologias e recursos didáticos. O foco é o tripé conceitos-temas-teorias postos como mutuamente referentes, na relação com o contexto social dos educandos e na problematização da realidade.

Neste sentido de articulação em que o educador determina a ênfase ou a referência a um deles para, posteriormente, elaborar as correlações, é que as OCEM (2006) lançam algumas indicações de

conceitos, temas e teorias a serem trabalhados no Ensino Médio, embora ressaltem as possíveis vantagens e desvantagens das escolhas realizadas.

- Conceitos: burguesia; ideologia; indivíduo; sociedade; trabalho; produção; classe social; poder; dominação; cultura; mudança social;
- Temas: questão racial; etnocentrismo; preconceito; violência; sexualidade; gênero; meio ambiente; cidadania; direitos humanos; religião e religiosidade; movimentos sociais; meios de comunicação de massa;
- Teorias: teoria funcionalista; teoria marxista; teoria compreensiva; teoria fenomenológica; teoria estruturalista; teoria dialética.

As OCEM (2006) chamam a atenção sobre o tipo de linguagem a ser utilizada:

[...]. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (BRASIL, 2006, p. 109).

A linguagem específica da Sociologia é construída a partir do momento que ela constitui-se como um saber especializado sobre a explicação dos fenômenos sociais, por meio de metodologias e processos de codificação/tradução próprios. O desenvolvimento desta área do conhecimento permitiu tanto a apropriação de paradigmas e conceitos comuns a várias disciplinas como cultura, estrutura, sistema; a re-interpretação de fenômenos sociais como conflitos, ideologias, assim como, a construção de conceitos próprios como anomia e carisma, o que configura a linguagem sociológica<sup>4</sup>. Não se pode perder de vista que a Sociologia é detentora de uma linguagem específica, advinda de um campo específico do saber no qual ela deve ser compreendida pelos estudantes para que esses possam repensar e recriar a realidade a partir destes conhecimentos, mas também

<sup>4</sup> Significação construída a partir do prefácio da primeira edição do Dicionário Crítico de Sociologia de Boudon e Bourricaud, 2002.

que estes devem ser levados a compreender a linguagem sociológica inserindo-se em outros processos discursivos e interpretativos.

Em 2010 é lançado pelo Ministério da Educação o livro *Sociologia: ensino médio* da *Coleção Explorando o Ensino*, o texto que contou com a participação de alguns dos autores das OCEM (2006), como o Professor Amaury Cesar Moraes (USP) e outros professores-pesquisadores reconhecidos da área Sociologia como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e da Antropologia como a Professora Cláudia Fonseca (UFRGS) apresenta temas básicos das Ciências Sociais a serem trabalhados no ensino médio. Os quais citamos: (1) A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios; (2) Trabalho na sociedade contemporânea; (3) A Violência: possibilidades e limites para uma definição; (4) Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia; (5) Diferença e Desigualdade; Sociologia, Tecnologias de Informação e Comunicação; (6) Cultura e alteridade; (7) Família e parentesco; Grupos étnicos e etnicidades; (8) Democracia, Cidadania e Justiça; Partidos, Eleições e Governo; (9) O Brasil no sistema internacional.

Este livro de orientação curricular apesar de ter a denominação de Sociologia corresponde aos conteúdos das Ciências Sociais (Antropologia e Ciência Política) e, ao contrário das OCEM (2006) realiza uma escolha programática, apesar de não querer se identificar como um programa, ao elencar como foco os temas das ciências sociais, servindo os conceitos e teorias para compreendê-los. O texto quer ser um subsídio para os professores deixando em aberto a possibilidade de negociações de acordo com as características do sistema de ensino específico. Contudo, podemos perceber dois delineamentos: (1º) a ênfase temática para o ensino de Sociologia no Ensino Médio; e, (2º) a circulação dos autores, o que colabora na formação de redes humanas que gestam o ensino de sociologia em caráter nacional.

Casão e Quinteiro (2007) realizam uma análise crítica dos PCNEM (1999) e das OCEM (2006) em relação as propostas para a Sociologia no ensino médio. Para estas autoras os PCNEM (1999) seguem os princípios de flexibilidade da pedagogia das competências, interdisciplinaridade e autonomia o que possibilitou a interpretação de que os conteúdos da Sociologia fossem trabalhados transversalmente nas escolas, e a consequente desregulamentação da mesma como disciplina curricular. Além disso, as autoras afirmam que o conceito de cidadania, posto como tarefa da sociologia esta atrelada “[...] à mera obediência a regras e deveres como pagar impostos e não como su-

peração e aquisição de direitos, mas o respeito aos direitos que aparecem de forma naturalizada e como se vivêssemos num Estado de Direito plenamente constituído e consagrado” (p. 231). Para estas autoras pôr como finalidade da sociologia no ensino médio a capacitação para o exercício pleno da cidadania para por meio dele o educando poder transformar a realidade, de forma genérica, isto é, sem uma perspectiva definida são tarefas que extrapolam a sala de aula e por isso são irrealizáveis, o que acaba por enfraquecer o sentido da sociologia no ensino médio.

Ao contrário as OCEM (2006) defendem a regulamentação, a especificidade e a identidade da Sociologia no ensino médio, contrapõe-se aos PCNEM (1999) ao criticar o tratamento da sociologia como interdisciplinar e na concepção do desenvolvimento das competências, apresentam uma matriz disciplinar com seus aspectos de porquê, o quê e como ensinar, e, excedem a tarefa da sociologia como formação crítica e para a cidadania e a definem como cidadania política e expõe a especificidade da mesma no estranhamento e na desnaturalização. Contudo, Casão e Quinteiro (2007) também realizam uma crítica as OCEM (2006) ao expor a necessidade de gestar um currículo nacional comum, já que as OCEM (2006) ao proporem recortes programáticos “também caem na flexibilidade” (p. 236), conforme as autoras. A justificativa que as mesmas apontam para a necessidade de um currículo nacional centra na justificativa de aumento da carga horária e para facilitar o trabalho dos professores iniciantes.

Contudo, ponderamos que a crítica que Casão e Quinteiro (2007) realizam as OCEM (2006) de não apresentar um projeto de sequência curricular e que esta característica enfraquece a luta pelo aumento da carga horária e que prejudica o trabalho dos professores torna-se frágil, na medida em que, a consolidação da Sociologia, e a sua carga horária no ensino médio, deve ter como princípio os sentidos e efeitos desta disciplina na formação dos jovens estudantes, dessa forma também a flexibilidade dos conteúdos deve-se a perspectiva da necessidade do contexto da escola e dos estudantes serem problematizados. O que ocorre é que, por consequência outras esferas acabam por delimitar os conteúdos como os processos de ingresso ao ensino superior ou que pode ser gerador de dicotomias entre a ênfase das escolas e as avaliações para as universidades.

Em relação à finalidade, Oliveira (2011) pontua os desvios e o possível reducionismo da relação entre Sociologia e preparação para

a cidadania, já expostos na LDB/96 e ressaltada pelos PCNEM (1999) se mantida esta tarefa como única e última. Para este sociólogo a Sociologia deveria centrar-se na desnaturalização da realidade, na medida em que esta, não possui caráter essencialista. “Talvez, neste sentido, possamos afirmar que a pretensão da sociologia reside numa busca por um giro cognitivo, a ser experienciado pelo aluno da educação básica, este também compreendido a partir de uma teia de relações histórica e socialmente situadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Esse giro cognitivo está relacionado a promoção da possibilidade de “ver novamente o que já foi visto”, de “explicar o que já foi explicado”, ou seja, do educando construir outras compreensões sobre a realidade, tendo como base a sua própria visão, o senso comum. Destacamos aqui o termo “experienciado”, pois denota que a desnaturalização ocorre pelo aluno na atribuição de sentido, isto é, o professor pode criar tempos-espacos de promoção da desnaturalização, mas este é um processo que embora relacionado às questões culturais e sociais, impõem-se como tarefa individual, na medida da desnaturalização da “visão do mundo”.

Sarandy (2011) expõe algumas críticas realizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, e enfatiza a compreensão flexibilizante e voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, principalmente, dos dois primeiros documentos citados. Sarandy aponta que a crítica da flexibilização, que serve ao neoliberalismo, na perspectiva da adequação acrítica, também foi direcionada as OCEMs (2006), mas que foi rebatida pelo professor Amaury Cesar de Moraes, um dos autores das OCEMs (2006), na perspectiva de que as OCEMs (2006) não podem ser flexibilizantes, na medida em que não há de antemão, um currículo nacional de Sociologia. Nesse sentido, assinalamos, mais uma vez, o “esquecimento” dos PCN+ (2002) como um delineamento da constituição curricular da Sociologia para o ensino médio.

Sarandy (2011) considera que as OCEMs (2006) por não apresentarem propostas curriculares estanques, mas recortes programáticos na relação entre pesquisa e metodologias e recursos didáticos diversificados, avançaram em relação aos documentos anteriores como os PCNEM (1999), ao ressaltar também a importância da continuidade dos debates sobre a temática curricular. Ao realizar uma análise dos conteúdos de três livros didáticos da Sociologia para o Ensino Médio

Sarandy (2011) conclui que as propostas curriculares oficiais e os livros didáticos apresentam convergências de conteúdos, mas que essas similaridades não são significativas, havendo, porém maior convergência com os currículos da graduação. Contudo, Sarandy (2011, p. 81) ressalta que é necessário que se tenha em conta ser provável que “[...] diferenças relevantes se deem quanto ao sentido com que conteúdos são abordados”. Podemos refletir que a questão dos sentidos torna-se também relevante na discussão entre convergências e divergências curriculares entre documentos oficiais, livros didáticos e atuação docente, pois tanto convergências podem significar uma não crítica sobre o que é dado, ou seja, uma naturalização dos conteúdos, como insinua Sarandy em seu texto, como as divergências podem também significar posturas ideologizantes ou pessoalizadas ou até mesmo, em âmbito escolar o não conhecimento das propostas nacionais. Assim, há de se pontuar que currículo e sentidos estão entrelaçados.

Os livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> do ano de 2012 que se encontram nas escolas devido ao triênio 2012-2013-2014 *Sociologia para o Ensino Médio* de Nelson Dacio Tomazi (2010) e *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010), também são difusores dos conteúdos e representações curriculares da política educacional nacional. A equipe responsável pela avaliação dos livros didáticos, que resultou na escolha dos dois livros descritos acima, contou com a participação de professores pesquisadores da área das Ciências Sociais de universidades públicas como Simone Meucci (UFPR), Anita Handfas (UFRJ), Flávio Marcos Sarandy (UFF), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), Luiza Helena Pereira (UFRGS) que são referências em pesquisas sobre a Sociologia no Ensino Médio; e também com professores do ensino básico como Mario Bispo dos Santos (SEE/BSB) que tem artigos publicados sobre esta temática. Contudo, participaram da comissão de avaliação apenas três professores da educação básica e dezoito professores do ensino superior, o

<sup>5</sup> Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visa a distribuição de livros didáticos para as escolas de educação básica, desde o ano de 2007. O programa ocorre em ciclos trienais alternados. O MEC divulga o Guia do PNLD contendo as obras que foram selecionadas por uma comissão avaliativa composta por professores da educação básica e superior, sendo que são os professores das escolas que escolhem das obras selecionadas o livro que melhor se adapta a realidade escolar. Os livros de Sociologia foram incluídos pela primeira vez no PNLD no ano de 2012. O primeiro Guia do PNLD para o Ensino Médio data de 2009. Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?lte\\_mid=668&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?lte_mid=668&id=12391option=com_contentview=article)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

que ainda denota a diferença na valorização dos saberes da experiência dos professores das escolas.

Nesse sentido, os critérios de escolha dos livros didáticos e estes textos simbolizam uma construção conceitual, teórica e metodológica do ensino de sociologia na educação básica que representa tanto as concepções da política curricular como das instituições e dos grupos de pesquisa das instituições de ensino superior. Também é possível perceber uma circularidade destes atores na construção dos textos de orientação curricular, visto que Néelson Dácio Tomazi autor do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, participou da construção das OCEMs (2006), assim como Ileizi Luciana Fiorelli Silva, uma das avaliadoras do PNLD, foi responsável pela leitura crítica das OCEMs (2006) e participou da redação do livro *Sociologia: ensino médio* da *Coleção Explorando o Ensino*, lançado pelo Ministério da Educação. Assim, percebemos a constituição de redes humanas, sobretudo a partir das OCEMs (2006), voltadas para a problematização e a construção curricular sobre o ensino de Sociologia, cujos produtos de publicização não deixam de perpassar interesses mercadológicos, no imbricamento entre percepções, compreensões e concepções sobre a Sociologia no ensino médio.

Em relação ao recorte programático destes livros é possível fazer alguns apontamentos breves: Tomazi (2010) enfatiza a questão temática e conceitual da Sociologia, as teorias sociológicas servem como aportes para explicar alguns temas e conceitos como a questão do trabalho e do poder, sendo que a questão histórica da Sociologia é posta como um apêndice. As reflexões sobre o Brasil aparecem sempre ao final de cada unidade temática. Bomeny e Freire-Medeiros (2010) ao dividir a estrutura do livro em três partes apresentam as teorias sociológicas (parte II) para na parte seguinte trabalhar com temas e conceitos da Sociologia, principalmente na relação com os estudos sobre o Brasil.

Apesar das diferenças estruturais os dois livros apresentam algumas convergências temáticas e conceituais em relação, sobretudo, as questões de trabalho, desigualdades sociais, política, direitos, democracia, relações de poder, cidadania. Tomazi (2010) ainda apresenta movimentos sociais, cultura e ideologia, indústria cultural. Destacamos de Bomeny e Freire-Medeiros (2010) as temáticas sobre religião, tribos urbanas, violência, consumismo. Interessante notar no livro destas autoras que as questões étnicas e de gênero perpassam os temas selecionados.

Esta ênfase, sobretudo aos temas da sociologia pode ser compreendida pelo viés de que as temáticas aproximam os educandos da realidade, possibilitando a reflexão sobre os contextos próprios para desenvolver a consciência crítica e a imaginação sociológica. Corroboramos que a relação conceitos-temas-teorias, expostas pelas OCEMs (2006) se faz necessária para o desenvolvimento do próprio processo de desnaturalização e estranhamento, para a compreensão dos condicionantes sociais e para a possibilidade da formação crítica.

Podemos inferir ainda, que estas possibilidades convergentes do quê trabalhar em sociologia no ensino médio rumam há uma disposição de construção de um currículo nacional. Apple (2011) problematiza esta questão em texto intitulado *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um conhecimento nacional?*, e pontos como hegemonia, diversidade e cultura comum, reacendem o mote da finalidade da educação. Isto é, se a solidificação do debate sobre a construção curricular do ensino de sociologia ocorreu a partir das normas, parâmetros, legislações que garantiram a inserção e obrigatoriedade desta disciplina, tendo como fundo as questões de por que, como e o quê ensinar, a observação que há uma tendência curricular faz permanecer as interrogações do por que, como e o quê ensinar.

Contudo, diante as convergências e divergências dos conteúdos curriculares propostos pelos documentos e textos denunciemos o silenciamento do tema da Educação. Por mais que esta temática possa aparecer em questões como processos de socialização, instituições sociais, os próprios objetivos da sociologia, quer seja para o desenvolvimento da criticidade, da consciência dos direitos e deveres para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da imaginação sociológica, do estranhamento e desnaturalização, necessitam um olhar sobre si. O olhar dos jovens estudantes sobre as estruturas sociais em que habitam passa, necessariamente, pela instituição escolar e pelos processos de escolarização. Defendemos, dessa forma, que deveria ser destacado o tema da Educação nos textos de orientação curricular, como forma da compreensão da relação entre condicionantes sociais e trajetórias individuais, na possibilidade da atuação para um devir.

Dessa forma, a reflexão de Foucault (1999) para quem a disciplina ao mesmo tempo em que cria discursos tem um efeito restritivo e coercitivo nos serve para problematizar os conteúdos curriculares da Sociologia na educação básica. Não podemos deixar de refletir que a Sociologia como disciplina curricular no ensino médio também com-

porta seus enquadramentos e revela concepções não neutras, para que a mesma não seja, ela mesma, naturalizada.

[...] uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência e sistematicidade. [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras. Tem-se o hábito e ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção, e é possível que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva. (FOUCAULT, 1999, p. 30-36).

Ainda sobre o currículo, Paiva, Frangella e Dias (2006) ressaltam que as políticas curriculares não devem ser compreendidas apenas como produtos do governo, mas também como produção cultural. O currículo oficializado é negociado entre contextos e particularidades, entre práticas e sentidos, ocorrendo construções de saberes não limitados pelos discursos oficiais. Neste sentido, para Oliveira (2008) a singularidade das práticas pedagógicas que resultam nos vieses entre a formação de professores, o prescrito nos currículos e a cotidianidade da sala não é percebido como caos, mas pode ser positivado na própria percepção da “[...] impossibilidade de controle do real pelo formal” (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Com efeito, pensar nos conteúdos curriculares e na formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica, não se resume a elencar teorias, temas e conceitos, mas refletir também sobre estratégias de reflexão sobre a vida dos educandos e suas possíveis consequências. Oliveira (2011) explica que o ensino de Sociologia contém uma peculiaridade, na medida em que, o contexto do educando não é apenas considerado, mas também objeto de análise e reflexão. Assim, finalizamos a reflexão realizada até o momento com uma citação deste autor, em texto intitulado *Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico* escreve:

Lecionar sociologia não é apenas lecionar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula, como

assunto a se debater. Não esperamos com isso, que a aula se resuma a um refinamento do senso comum, mas devemos ter o senso comum como ponto de partida para nossa práxis educativa, articulando as categorias e as teorias sociológicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

## **Formação continuada de professores de sociologia**

A formação continuada de professores de sociologia pode ser problematizada. A opção é compreendê-la não somente como um complemento devido à fragilidade da formação inicial dos professores em decorrência das dissonâncias entre os saberes acadêmicos e as configurações da escola básica<sup>6</sup>, mas também, como conceituam Capellini e Rodrigues (2012, p. 618): “[...] como uma prática que favorece o repensar de sua atuação (do professor), e o coloca em uma situação de aprendizagem para as mudanças atuais no contexto educacional”.

A formação continuada dos professores da educação básica é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, assegurada a possibilidade da realização por meio da educação à distância. Diz o documento:

Art. 62, § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...] Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Esta possibilidade da formação continuada é refletida por Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012) em trabalho intitulado *Formação continuada de professores e a EaD: superação de limites e limites da superação*, apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância realizado em setembro de 2012 na Universidade Federal de São Carlos/SP. Neste texto, os autores apresentam pontos positivos e negativos deste tipo de formação.

Os pontos positivos versam sobre a abrangência territorial; os baixos custos; a flexibilidade espaço-temporal; a possibilidade de de o

<sup>6</sup> Esta temática foi abordada no trabalho intitulado *A formação do professor de Sociologia: uma análise por meio das Orientações Curriculares Nacionais*, de autoria de Joana Elisa Röwer e coautoria de Cassiana Barbosa de Souza, Cezar Letiere Martins e Douglas Soares Rengel e apresentado no III Seminário Internacional de Gestão Educacional, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2012.

professor realizar a formação enquanto exerce a sua atividade fazendo a relação entre teoria e prática; a experiência com uma nova modalidade de educação; o uso pedagógico das tecnologias da informação; e, a comunicação com docentes de diversas áreas geográficas. Em relação aos pontos negativos, citados pelos autores, destaco o próprio alcance geográfico e a capacidade de gestar cursos que respeitem as especificidades de cada região; a característica de realizar a formação enquanto se “está trabalhando”, na medida em que, precariza a atividade docente, pela sobrecarga e a realização da formação, pela escassez do tempo para a realização das atividades solicitadas (PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012).

Para além do exposto acima, uma problematização ainda pode ser realizada visto que, a formação continuada gestada e oferecida pelas instituições de educação superior se insere na discussão do fosso existente entre a educação básica e os centros acadêmicos. Romanowski (2012) ao refletir sobre a relação entre pós-graduação e formação de professores conclui que “[...] quanto à interlocução entre a formação do professor e a educação básica, as pesquisas abordam estas duas áreas, como espaços disjuntos, apesar do reconhecimento de precisar existir essa articulação e interação” (ROMANOWSKI, 2012, p. 148).

Assim, a formação continuada de professores na modalidade EaD ao configura-se como uma possibilidade de formação, também apresenta suas dissonâncias. A formação continuada de professores de Sociologia, especificamente, adentra nestas questões, e é acrescida de outros fatores, como a característica de que a maioria dos professores de Sociologia nas escolas básicas, não são formados nesta disciplina, como apontam as pesquisas de Pereira (2009) e Pereira e Marques (2013). Estes últimos pesquisadores afirmam até que o fato de haver esta defasagem prejudica a inserção da obrigatoriedade desta disciplina na educação básica, pois não há a habilidade do desenvolvimento dos objetivos da sociologia descritos nas OCEMs (2006): o estranhamento e a desnaturalização. Outro fator é o da Sociologia ser considerada uma disciplina híbrida, dotada de discursos difusos devido a sua recente inserção no ensino médio, pela sua divergência entre objetivos e por sua não homogenização curricular, conforme escreve Souza (2008).

Se Souza (2008) aponta a hibridização como característica da Sociologia no ensino médio, Sarandy (2011) como vimos acima, de-

fende que não há uma diferenciação significativa sobre os conteúdos e currículos para a Sociologia no ensino médio em base aos documentos oficiais (OCEM e PCNEM), os livros didáticos, e, documentos resultantes de fóruns e eventos sobre a temática, apesar de ressaltar a possibilidade de divergência entre o currículo oficial e o currículo real, que ocorre no cotidiano, como também aponta Souza (2008). Nossas análises apontam convergências, sobretudo, temáticas dos textos de orientação curricular e ressaltam a formação continuada de professores de sociologia como difusores de conteúdos, colaborando na construção de um currículo comum, mas também como uma possibilidade dinamizadora, na medida em que, contém características específicas.

Em estudo realizado nos anos de 2008 e 2009 na cidade de Porto Alegre/RS, Pereira (2009) chegou à conclusão que 70% dos professores que estavam lecionando Sociologia e Filosofia não eram formados nestas disciplinas. Em um levantamento realizado em janeiro de 2009 junto a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul demonstrou que apenas 25,6% dos professores que ministravam sociologia e filosofia no estado tinham formação na área (PEREIRA, 2009). Estes dados levam a supor que os professores formados em Sociologia, especificamente, constituem um número menos expressivo, em decorrência também do menor número de cursos de formação desta disciplina em comparação as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A pesquisa citada acima, refere-se ao estado do Rio Grande do Sul. Contudo, é possível verificar no site do Ministério da Educação que há uma defasagem, em nível nacional, dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais e Sociologia Licenciatura oferecidos pelas instituições públicas e privadas, nas modalidades presenciais e à distância na relação com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a saber: Filosofia, Geografia e História<sup>7</sup>. A menor proporção de cursos de formação de professores de Ciências Sociais e Sociologia contribui na compreensão do fato de existirem menos professores formados em Sociologia na escola básica em detrimento dos demais da área. Como consequência, também a ocorrência de profissionais de outras disciplinas ou até áreas, como no caso da Pedagogia, assumirem a disciplina de Sociologia nas escolas, como apresenta os estudos de Pereira (2009) e Pereira e Marques (2013).

<sup>7</sup> Os dados sobre o número de cursos fornecidos pelo MEC não serão demonstrados aqui por uma questão de espaço.

Estes dados não finalizam a discussão, pois existem outras questões como o preenchimento da carga horária, a proposta do trabalho por área que influenciam nesta realidade, a abertura de vagas nos concursos públicos. Ademais, entre inclusões e exclusões na história do currículo da educação brasileira, a Sociologia e a Filosofia como obrigatoriedade remete ao ano de 2008, assim há um processo novo de exigência desses profissionais. Esta observação serve para embasar a premissa de que os cursos de formação continuada ao trabalharem também com professores de outras disciplinas ou áreas não configuram apenas como possibilidades de desenvolvimento de metodologias adequadas/diversificadas a Sociologia, mas também com uma preocupação na formação teórica, conceitual e temática desta disciplina, localizando-se como difusores dos conteúdos e por isso colaboradores na construção dos currículos da educação básica.

Com efeito, esta realidade proporciona o surgimento de uma demanda por formação continuada de professores de Sociologia, na perspectiva de que a disciplina contém especificidades metodológicas, de linguagens e objetivos, como o desenvolvimento da imaginação sociológica, e os processos de estranhamento e desnaturalização, próprias que devem ser transpostas aos estudantes da escola básica e que “[...] não está contemplado nas demais disciplinas como a filosofia, a história ou a geografia”, como ressalta Pereira (2009, p. 5). Neste sentido, quando analisadas as propostas dos cursos de formação continuada tanto o desenvolvido pela PUC-RJ no ano de 2006 quanto pela UFRGS nos anos 2012-2013, no que se refere ao público-alvo destina-se a professores interessados e ministrantes desta disciplina, não ocorrendo uma seleção pela formação inicial.

Os conteúdos do *Programa de incentivo à formação continuada de professores de ensino médio: curso de formação em sociologia e filosofia no ensino médio*, PUC-RIO, 2006, apresentou-se dividido em três unidades: (A) Ensino de Filosofia e Sociologia – concepções, objetivos e métodos; As Ciências Sociais como campo de conhecimento. Antropologia, Sociologia e Ciência Política; (B) Filosofia e Política; Antropologia Cultural e Sociologia Política; (C) Ética e ensino de Filosofia no nível médio; Cidadania, Identidade Cultural e Globalização no ensino das Ciências Sociais.

Os conteúdos do curso *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio: contribuindo para a formação continuada dos professores de Sociologia do ensino médio do Rio Grande do Sul*, de-

envolvido pela UFRGS, nos anos de 2012-2013, foram divididos nos seguintes eixos: (I) Instrumentalização em EaD; (II) Legislação sobre a Sociologia no Ensino Médio; (III) Temas e conceitos sobre ciência, cultura e trabalho; (IV) Diversidade no ambiente escolar; (V) Direitos Humanos.

Os dois cursos de formação continuada, analisados ocorreram por meio de encontros presenciais e a distância, contudo, enquanto o curso da PUC-RIO teve uma carga horária de 180 horas o da UFRGS fez 280 horas. Isto posto, explica-se a diferença na quantidade de conteúdos desenvolvidos. No entanto, é necessário salientar, que o curso da PUC-RIO foi realizado enquanto as disciplinas de Sociologia e Filosofia poderiam ser trabalhadas transversalmente com as demais disciplinas do currículo escolar, por isso de uma formação conjunta de Filosofia e Sociologia, o que demonstra uma orientação a partir dos PC-NEM (1999), embora tenha ocorrido concomitante a publicação das OCEMs (2006). O curso da UFRGS desenvolveu-se após a obrigatoriedade desta disciplina em todos os anos do ensino médio, o que produz algumas diferenças na sua concepção e estruturação.

Podemos inferir, por meio da análise dos programas, que o primeiro tinha um enfoque em conteúdos enquanto que o segundo além do desenvolvimento dos conteúdos havia uma perspectiva de instrumentalização dos professores, ou seja, uma proposta de metodologias de ensino visto a sua existência como disciplina curricular. O enfoque do por que, o quê e como ensinar apresentados no curso da UFRGS constituem as bases da construção curricular como descrito por Silva (2007). Não obstante, apresentam funcionalidades na formação. O porquê ensinar remete a construção de sentido também por parte do professor, na premissa de que o educador como mediador precisa atribuir sentido ao que faz para que possa construir possibilidades de atribuição de sentidos pelos educandos para que aconteça a construção de conhecimentos.

A evidência de que o objetivo do curso da UFRGS centra-se na instrumentalização do professor pode ser percebido quando no Módulo II, que trata da legislação sobre o ensino de Sociologia, destacam-se os itens sobre o que ensinar e como ensinar Sociologia. Além disso, o curso foi estruturado com atividades práticas que poderiam ser aplicadas com os estudantes do ensino médio. Este como ensinar Sociologia demonstra a concepção de que esta disciplina é dotada de uma característica peculiar que as demais disciplinas da área de Ciên-

cias Humanas e suas Tecnologias não comportam, isto é, o desenvolvimento da imaginação sociológica, os processos de estranhamento e desnaturalização, como já mencionado.

Como já discutido anteriormente, o enfoque nos conteúdos e, sobretudo, nos conteúdos básicos da formação das C. Sociais/Sociologia como os descritos na unidade A do curso da PUC-RIO (Ensino de Filosofia e Sociologia – concepções, objetivos e métodos; As Ciências Sociais como campo de conhecimento: Antropologia, Sociologia e Ciência Política) e, nos módulos II e III do curso da UFRGS (Legislação sobre a Sociologia no Ensino Médio; A sociologia dos clássicos; Cultura etnocentrismo e relativismo cultural) demonstram esta necessidade de capacitação teórica e de apropriação da linguagem sociológica, que os professores não formados, *a priori*, nesta disciplina carecem. Mas também os cursos de formação continuada podem atuar na direção de especificidades ao trabalhar com temas, conceitos, teorias não expressos nos textos de orientação curricular, como a questão da Escola trabalhada no curso da UFRGS e que não é destacado nos documentos, como demonstramos acima.

### **Considerações finais**

O currículo do ensino de Sociologia na educação básica está em processo de construção. Documentos públicos e legais, orientações, parâmetros, normas, formação básica, formação continuada, livros didáticos, núcleos e laboratórios de pesquisa e extensão existentes nas universidades, congressos, eventos, programas de processos seletivos, textos, discursos, sentidos, a ação de educadores e educandos fazem parte desta construção. Como bem define Silva (2007, p. 150) “[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

De tal modo, os apontamentos aqui apresentados são compreendidos como tendências dos saberes do que ensinar, por que ensinar e como ensinar Sociologia no ensino médio. São compreendidos como tendências na construção curricular. Se o currículo dá identidade, compreendemos que esta não se debruça de forma totalizante sobre a cotidianidade, pois, sobretudo na esfera da relação entre educadores e educandos objetivos e sentidos são renegociados. Assim, foi realizado um recorte de linguagens que não perfazem a totalidade

das esferas inseridas neste processo. Contudo, servem para refletir e compreender o modo como os conteúdos curriculares do ensino de Sociologia estão ganhando forma, pois estas também são bases para a atuação docente.

Se a questão central desta pesquisa foi investigar em que medida os documentos públicos e oficiais, compreendidos as orientações e parâmetros educacionais e os livros didáticos, e a formação continuada de professores de sociologia contribuem para a construção de currículos convergentes ou dissonantes, consideramos que há uma tendência na ênfase temática-conceitual, com predomínio dos temas da sociologia. Estas características podem ser tomadas pela necessidade de reflexão junto às habilidades do educador e a realidade escolar e dos educandos e a proposição da formação de um currículo nacional. Contudo, denunciemos o silenciamento em relação à temática da educação, o que parece contraditório em relação aos objetivos da sociologia que versam, de modo geral, na reflexão sobre os contextos dos educandos, ou ainda, como nos diria Bourdieu, para produzir um efeito de autoanálise. Mas, as tendências da construção curricular sobre o ensino de Sociologia também podem ser compreendidas pela formação de redes humanas e pela circularidade dos atores que gestam, constroem e avaliam os textos oficiais de orientação curricular e os livros didáticos, o que tem como consequência a produção e veiculação de certos discursos e a restrição de outros.

A formação continuada de professores de Sociologia no que se refere aos conteúdos programáticos foi compreendida, sobretudo, como difusora e colaboradora na construção da disciplina de Sociologia no ensino médio ao operacionalizar as propostas de documentos oficiais. A análise de dois cursos de formação um ocorrido antes da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do ensino médio e outro após, demonstrou que apesar de algumas diferenças, principalmente, no que se refere a metodologia há convergências também na seleção de temas da sociologia. O que denota que esta tendência não é recente. Outro aspecto que contribui para a compreensão dos cursos de formação como difusores dos conteúdos devem-se ao fato destes representarem, em muitos casos, como a primeira formação específica em sociologia, haja vista que as escolas de educação básica contam, em grande medida, com profissionais de outras disciplinas e áreas do conhecimento na regência da Sociologia, conforme as pesquisas apresentadas e as considerações realizadas.

Ainda, em relação aos textos de orientação curricular, corroboramos a concepção de que as OCEMs no que tange a Sociologia representa um avanço no sentido de ir ao encontro da especificidade da sociologia que se refere ao estranhamento, a desnaturalização e ao desenvolvimento do olhar sociológico. Contudo, a ênfase temática dada aos textos e livros subsequentes não garantem, por si só, a possibilidade de construção de espaços/tempos destas especificidades. A discussão sobre os temas pode ser reduzida a uma interpretação sobre o outro e cair em discussões opinativas sobre os contextos. Há necessidade de metodologias que os cursos de formação e de formação continuada podem colaborar. Contudo, é premente também que os educadores de sala de aula possam viabilizar e dar visualização as suas experiências e compreensões. Para finalizar, cabe ressaltar que a dinâmica do ensino de Sociologia, na propositiva de desenvolver a imaginação sociológica e os processos de estranhamento e desnaturalização necessitam de olhares permanentes sobre a realidade escolar para que os educandos possam atribuir sentidos aos conteúdos. Dessa forma, as negociações entre conteúdos práticas e sentidos estarão sempre em processo.

### Referências

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz, (Org.). **Currículo: cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2010.
- BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados – e-MEC. Brasília. (atualizado em 2013). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012: Sociologia**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEMs**. v. 3 Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. parte 4, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)** v. 15. Brasília, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Joana/Downloads/2011\\_sociologia\\_capa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Joana/Downloads/2011_sociologia_capa%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CAPELLINI, Vera L. M. F.; RODRIGUES, Leda M. B. da. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 18. n. 4. out./dez. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382012000400006&script=sci\\_abstact](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382012000400006&script=sci_abstact)>. Acesso em: 23 abr. 2013. p. 615-628.

CASÃO, Carolina D. C.; QUINTEIRO, Cristiane T. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**. v. 12, n. 1. jan./jun. 2007. Dispo-

nível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403>>. Acesso em: 17 jul. 2013. p. 225-238.

FOCAULT, Michel. O que é a crítica? In: **Espaço Michel Foucault**. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Revistainter-legere**. n. 9. Jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013. p. 25-39.

OLIVEIRA, Inês B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-67.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cassia P.; DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth, (Org.). **Política de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.

PEREIRA, Aline; LARANJO, Jaqueline; FIDALGO, Fernando S. R. Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos, UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/72-852-1-ED.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PEREIRA, Luiza Helena. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ,

2009. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. MARQUES, Paula de. O ensino de Sociologia no Alto Uruguai: Notas preliminares acerca do contexto da pós-obrigatoriedade. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. **O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 35-47.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Programa de incentivo à formação continuada de professores de ensino médio: curso de formação em sociologia e filosofia no ensino médio. **Plano do curso**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/formcont\\_puc\\_solfil.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/formcont_puc_solfil.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de,. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Pós-graduação em educação: contribuições para a formação de professores. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Neires M. S.; AZEVEDO, Tânia M. **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares**. Caxias do Sul, RS: Ed. UCS, 2012. p. 130 – 150. Recurso eletrônico.

RÖWER, Joana E., et al. A formação do professor de sociologia: uma análise através das Orientações Curriculares Nacionais. In: Seminário Internacional de Gestão Educacional, 3., 2012. Santa Maria, **Anais...**, Santa Maria: UFSM, Curso de Especialização em Gestão Educacional, 2012. 1 CD-ROM.

SANTAGADA, Salvatore; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A recente história do retorno da Sociologia ao Ensino Médio: mobilização política, atores e conquistas. In: In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena. **O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 87-98.

SANTOS, Mario Bispo dos. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Revista PerCu-**

ros, Florianópolis, v. 13, n. 01, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439>>. Acesso em: 10 mar. 2013. p. 40-59

SARANDY, Flávio. Propostas curriculares em Sociologia. **Revistainterlegere**. n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013. p. 61-84.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**. v. 8, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.labes.fe.ufrj.br/didatica\\_especial/textos/ileizi\\_fiorelli\\_silva.pdf](http://www.labes.fe.ufrj.br/didatica_especial/textos/ileizi_fiorelli_silva.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2013. p. 403-427.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Shelley M. A. de. **A defesa da disciplina de Sociologia nas políticas para o Ensino Médio de 1996 a 2007**. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de extensão o ensino de sociologia para professores do ensino médio: contribuindo para a formação continuada de professores de Sociologia do ensino médio do Rio Grande do Sul. **Plano do curso**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=17730>>. Acesso em: 15 jun. 2013.



# WALTER BENJAMIN E A EDUCAÇÃO: RECONSTRUINDO A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E LINGUAGEM

Claudecir dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo traz presente os conceitos de *experiência*, *narração* e *linguagem* desenvolvidos pelo filósofo alemão Walter Benjamin e faz apontamentos acerca das contribuições desse autor para com a educação. O objetivo do artigo é mostrar como as *experiências* coletivas, a *narração* e a *linguagem* podem contribuir para a construção de uma educação emancipadora. As análises desenvolvidas no artigo possibilitam concluir que os conceitos em destaque, quando pensados e vivenciados de forma inter-relacionada, podem ser reivindicados como fundamentos da interdisciplinaridade e condutores de um projeto educacional emancipador.

**Palavras-chave:** Educação. Experiência. Narração. Linguagem. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

### WALTER BENJAMIN AND EDUCATION: REBUILDING THE INTERDISCIPLINARITY FROM EXPERIENCE, NARRATIVE AND LANGUAGE

The article brings the concepts of *experience*, *narrative* and *language* developed by the German philosopher Walter Benjamin and makes notes about this author's contributions to education as well. The aim of this paper is to show how the collective *experiences*, the *narrative* and the *language* can contribute to the construction of an emancipatory education. The analyzes developed in the article make it possible to conclude that the highlighted concepts, when thought and experienced in an interrelated way, may be claimed as the foundations of the interdisciplinary and conductors of an emancipatory educational project.

**Keywords:** Education. Experience. Narrative. Language. Interdisciplinarity.

## Introdução

O ato de educar, juntamente com as preocupações relacionadas ao conhecimento, é um assunto que ultrapassa gerações. Não é de hoje que os seres humanos se questionam sobre a melhor educação

---

Recebido em: 30.8.2013.

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor na Universidade de Chapecó e no ensino médio do Estado de Santa Catarina. Área de pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação. E-mail: claudecirs@unochapeco.edu.br

que os pais podem oferecer aos filhos ou sobre a origem do conhecimento e suas possibilidades. Devido a isso, discutir a educação partindo dos seus fundamentos científicos criados para explicar como se estabelecem os processos de obtenção e justificação do conhecimento, e limitar-se a eles, parece ser um dos grandes equívocos cometidos na educação. Da mesma forma, apropriar-se de meios e métodos desenvolvidos pela psicologia e aplicá-los na educação dos filhos e dos estudantes apenas porque têm o rótulo da ciência, configura-se, em muitos casos, como um grande engano.

A convicção expressa não afirma nenhum demérito à ciência, ou seja, não estamos concluindo, apressada e erroneamente, que a ciência é culpada pelos fracassos que acontecem na educação. O que procuramos demonstrar é que existem outras formas de saberes e valores que em muitos momentos foram ignorados, sufocados e desprezados pelo conhecimento científico. E a impressão que temos é que aqueles são válidos tanto quanto este.

Em outras palavras, chama atenção o fato de muitos saberes passarem muito tempo “debaixo de tapetes” e reaparecerem com outros sentidos, como por exemplo, na edição de um conceituado programa jornalístico de circulação nacional, veiculado em setembro de 2008 que trazia como manchete de capa: *Amizade, uma nova descoberta médica: quem tem amigos corre menos risco de ficar doente*<sup>2</sup>.

Notícias como essa, cada vez mais, são veiculadas como as novas descobertas da ciência. O que impressiona, além do aumento dessas notícias, é a forma como elas são apresentadas ao público. Ou seja, elas explicam o que a ciência “descobriu” e orientam como devem ser as ações das pessoas a partir dessas descobertas. Ora, não sabia a ciência, no caso da descoberta sobre a amizade, que em comunidades do interior do Brasil as pessoas se reúnem à noite para fazer *filós* e dar risadas simplesmente. Não é essa uma das mais belas experiências de amizade? Certamente há tantas outras experiências como essa por todo Brasil, são exemplos de grupos e pessoas que compreendem o verdadeiro significado da amizade e vivenciam-no. Se assim é, onde está a descoberta? Somente aprenderemos a ser felizes e melhores após o aval da ciência?

A educação não pode fugir desses questionamentos e, talvez, essa seja a sua *tarifa de Sísifo*. O que significa dizer que, por mais

<sup>2</sup>GLOBO REPORTER, 19/09/2008. In: <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,2702-p-2008-09,00.html>

que as crises se ampliem, dificilmente a educação deixará de ser a principal referência para enfrentar os desafios, sejam eles evidenciados ou *porvir*. Dentro desse contexto, os *saberes docentes e as novas linguagens na educação e currículo*, no bojo das contínuas transformações, são convocados como porta-vozes das sociedades envolvidas na dúvida, medo, desafios, altruísmos e esperanças. Frente a esse cenário, os porta-vozes em destaque precisam tornar legítimo um projeto educacional que tenha como meta a emancipação humana.

É possível tal projeto? Acreditamos que sim. Por conta disso, propomos três hipóteses ou três possibilidades para pensar uma educação emancipadora. Para tanto, os conceitos de *experiência, narração e linguagem*, desenvolvidos pelo filósofo alemão Walter Benjamin, precisam estar presente dando-lhe sentido.

Na primeira hipótese destaca-se a ideia de que os conhecimentos *a priori* e *a posteriori*, princípios e pressupostos da arte de educar, tornam-se compreensíveis quando transmitidos com e por meio de uma linguagem que vai além da “instrumentalização”. Na segunda hipótese, a aposta é de que os fundamentos de todos os conhecimentos, oriundos da razão e dos objetos da razão, são verdadeiramente vivenciados quando os pais transmitem experiências enriquecidas a seus filhos e a educação formal consegue ser interdisciplinar. Assim, encaminha-se para a terceira hipótese que trata da interdisciplinaridade. Esta, não pode ser submetida à relação entre alguns conteúdos de diferentes disciplinas que se “mostram” de forma coletiva, mas “ensinam” de forma particular. A interdisciplinaridade deve estar na criação dos conteúdos e conduzir a relação entre eles. Dessa forma, poderá ajudar na superação da difícil relação entre as diversas áreas do saber. É nesse instante que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode contribuir para a construção de um conteúdo interdisciplinar.

É dessa problemática que trata o presente artigo. Com ele, pretendemos mostrar como as *experiências* coletivas, a narração e a linguagem podem contribuir para a construção de uma educação emancipadora. Para tanto, retomamos algumas reflexões do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e do filósofo alemão Walter Benjamin. As contribuições desses autores conduzem as análises que o artigo se propõe a fazer acerca da educação.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira discute sobre racionalidades e experiências, a partir das contribuições de Boa-

ventura de Sousa Santos e Benjamin. Na segunda, traz presente os conceitos de experiência, narração e linguagem e faz apontamentos acerca das contribuições de Benjamin, a partir desses conceitos, para com a educação. Na terceira parte, retoma os conceitos de experiência, narração e linguagem, para apresentá-los como fundamentos de uma estrutura curricular interdisciplinar. Finalmente, nas considerações finais, o artigo destaca como a experiência, a narração e a linguagem, a partir de um inter-relacionamento que conduz a interdisciplinaridade, podem contribuir para a construção e a efetivação de um projeto educacional emancipador.

### **Outras racionalidades para outras experiências e vice e versa**

Quando pensamos em outros saberes e outros valores, não pensamos neles como conhecimentos para serem avaliados a partir dos fundamentos do conhecimento científico. Se assim agirmos, estaremos concluindo novamente que o correto, o válido, é somente o científico. Embora a ciência moderna desde o século XVII, tenha dado importantes respostas à humanidade, legitimando-se por isso como uma fonte segura a ser seguida, não podemos endeusá-la, tornando-a uma nova religião que impede o surgimento de outras racionalidades. Para melhor compreendermos quais são esses outros saberes e como identificá-los, tomaremos como referência algumas ideias de Boaventura de Sousa Santos.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da ciência e as mudanças pelas quais a humanidade está passando, Boaventura afirma que não apenas existem como são possíveis outras formas de racionalidade.

Para justificar essas suposições o autor destaca três conclusões. Em primeiro lugar, “[...] a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradução científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2004, p. 778). Dentro das experiências que são ocultadas certamente existem conhecimentos úteis à educação. A riqueza social que está sendo desperdiçada aparece em segundo lugar, para o autor, “é deste desperdício que se nutrem às ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou a seu fim e outras semelhantes” (SANTOS, 2004, p. 778). Não é difícil entender como isso acontece quando tudo está girando em torno de uma única verdade ou possibilidade, no momento em que ela

passa a ser questionada, até que não se construa outra, perdura um estado de crise, é nesses momentos que muitas “reformas” no campo da educação são apontadas como possibilidades para sair da crise. É exatamente nessa prática que se encontra a terceira conclusão, assim descrita por Boaventura: “[...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis às iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos”. (SANTOS, 2004, p. 778). No fim das contas, conclui Boaventura, “[...] essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas.” (SANTOS, 2004, p. 778).

Se a crítica de Boaventura estiver correta, as contribuições de Walter Benjamin à educação terão mais chances de serem praticadas. Essa crítica está centrada na seguinte ideia:

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo objeto de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2004, p. 778).

O uso constante dos termos *experiência social* e *ciência social* que Boaventura faz, não está dissociado das questões relacionadas à educação que aqui estão sendo analisadas. Aliás, não se afastam nem mesmo dos conceitos benjaminianos, Boaventura inclusive questiona Benjamin quanto ao conceito de experiência, dizendo que o filósofo alemão identificou o problema, mas não as causas. De acordo com Boaventura, “[...] a pobreza de experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2004, p. 785). Não entraremos no mérito da observação feita por Boaventura a Benjamin, no entanto, destacamos a noção de *arrogância*, descrita por Boaventura, e o entendimento do que se pode perder caso ela predomine, para enriquecer a hipótese de que precisamos pensar a educação resgatando todas as possíveis formas de racionalidade sufocadas por um único modelo racional dominante.

Sintetizado em um texto com o título *Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências*, Boaventura de Sousa Santos destaca duas formas de razão existentes que corroboram para que outras experiências e formas de saberes não ganhem vida. Uma delas é a *razão metonímica*<sup>3</sup> “[...] que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou, se faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima” (SANTOS, 2004, p. 780). A outra é a *razão proléptica*<sup>4</sup>, “[...] que não se aplica a pensar ao futuro, por que julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2004, p. 780).

Ao predominar essas duas formas racionais, qualquer transformação sonhada, desejada, pode até acontecer, mas provavelmente não aconteça acompanhada de uma adequada compreensão das coisas. Essas formas racionais limitam a visão do mundo, até mesmo daqueles que se consideram esclarecidos. Guiado pela razão metonímica, o sujeito vai criando falsos paradoxos que se tornam verdades inquestionáveis, pois científicas. Essas verdades aos poucos vão ganhando espaço em programas jornalísticos, livros didáticos, documentos oficiais etc., e passam a ser vivenciadas em casa, na rua e nos bancos escolares.

O problema está, segundo Boaventura, na evidência de que a razão metonímica, “diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com suas próprias regras” (SANTOS, 2004, p. 785). A não compreensão ou aceitação dessa realidade é a causa de muitos enganos e armadilhas. Engano porque não há liberdade, o indivíduo acha que está agindo livremente, mas tudo foi pensado e proporcionado para que ele haja exatamente dentro dos limites que a ele foi dado. Armadilha, porque ao ignorar ou não entender que esse tipo de razão cria suas próprias regras, por mais nobres e fortes que sejam as iniciativas que desejam a emancipação do homem, elas podem cair por terra.

Esse poder de controle da razão metonímica, “é responsável pela crise da ideia de totalidade que a funda” (SANTOS, 2004, p. 785). Para o autor, “[...] a versão abreviada do mundo foi tornada possível

<sup>3</sup> Boaventura explica que usa o conceito de *metonímica*, uma figura do discurso aparentada com a sinédoque, para significar a parte pelo todo. (SANTOS, 2004, p. 780).

<sup>4</sup> Segundo o autor, o uso do conceito de prolepse, uma técnica narrativa frequente, é para significar o conhecimento do futuro no presente. (SANTOS, 2004, p. 780).

por uma concepção de tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é” (SANTOS, 2004, p. 785). É assim que começam a surgir os paradoxos, anteriormente citados. Por exemplo, “[...] o olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno” (SANTOS, 2004, p. 785). Dessa forma, orientadas pela razão metonímica, as diferenças vão ganhando força e hierarquizando-se.

Ao apresentar a crítica da razão metonímica como uma condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas, Boaventura aproxima-se ou resgata o conceito de experiência e a própria noção de tempo apresentada por Walter Benjamin. De acordo com Boaventura, “[...] o que está em causa é ampliação do mundo por meio do presente. Só por meio de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (SANTOS, 2004, p. 785). Para Boaventura, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão. Entendemos que essa nova razão pode ganhar vida por meio do resgate das experiências coletivas proposto por Benjamin. Para tanto, seria preciso repensar a noção de *tempo*.

Assim como Benjamin, Boaventura critica a ideia linear de tempo, em seu entendimento,

A ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, têm sido formulada de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado (SANTOS, 2004, p. 787)

Essas são algumas das consequências de um viver de acordo com uma razão que se reivindica como a única forma de racionalidade. Sob seu comando, as experiências coletivas, as narrativas e a linguagem mágica, que vai além da linguagem institucionalizada, não conseguem transformarem-se em alternativas. Como agir diante desse cenário é o que precisamos discutir, antes, porém, precisamos entender como e no que se fundamenta a crítica à razão proléptica.

Na crítica da razão metonímica estava intrínseco o objetivo de dilatar o presente, já na crítica da razão proléptica o que se deseja é contrair o futuro. A crítica da razão proléptica tem sentido por ser ela uma razão que se julga sabedora do futuro, não precisando, dessa forma, nem pensá-lo nem cuidá-lo. A contração do futuro, discutido na crítica da razão proléptica, será obtida através do que Boaventura chama de sociologia das emergências.

O conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não (*Noch Nicht*) proposto por Ernest Block (1995).

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. [...] O Ainda-Não tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direção, já que pode terminar em esperança como em desastre. Por isso, a sociologia das emergências substituiu a ideia de determinação pela ideia axiológica de cuidado. A sociologia do progresso é, assim, substituída pela axiologia do cuidado. (SANTOS, 2004, p. 796-797).

As críticas de Boaventura a esses dois tipos de razão ajudam a compreender de que forma é possível desenvolver a consciência do cuidado para com o futuro em um presente contraído, dominado por uma única racionalidade. Para esse autor, “[...] o elemento subjetivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência” (SANTOS, 2004, p. 797). É por esse motivo que a sociologia das ausências é uma sociologia das experiências. Já a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas. Isso porque, “[...] o elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipada e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte das possibilidades” (SANTOS, 2004, p. 797). Ao fazer esta análise crítica, Boaventura de Sousa Santos, além de apresentar uma preocupação quanto ao futuro da humanidade, procura mostrar onde se instalam as crises, ao mesmo tempo em que aponta um caminho para superação delas.

O olhar de Boaventura para as outras racionalidades é semelhante ao olhar benjaminiano direcionado às experiências perdidas. Nos dois casos, porém, a linguagem precisa ir além da instrumentalização para comunicar as experiências a partir dos instantes históricos

de seus acontecimentos. Essa tarefa pode ser conduzida pela educação, por meio de processos educacionais que tenham por princípio e fim a emancipação humana. Esse entendimento sugere observações mais detalhadas da contribuição de Walter Benjamin para a educação.

### **Walter Benjamin e a educação**

Quais as chances que temos de não errar ou de errar menos na educação das crianças e dos jovens em uma época de transição e inovação?

A pergunta pode parecer simples, mas certamente tem preocupado e aborrecido quem está diariamente educando, sejam pais ou profissionais da educação. A preocupação é resultado da percepção de que muitos equívocos cometidos na e com a educação continuam acontecendo, mesmo com os inúmeros pronunciamentos e publicações sobre políticas e práticas educacionais que são continuamente lançadas. A ânsia sobre o *despertar* para o momento que se vive e para as exigências do futuro, sem compreender realmente o que está acontecendo, talvez seja o que mais possibilita que a imprudência aproxime-se ou faça parte das teorias e/ou ações praticadas na educação. O aborrecimento surge, na maioria das vezes, acompanhado da impotência daqueles que educam frente aos desafios que a eles são apresentados. Diante disso, muitos perguntam: por quê, em um momento que se discute modernidade e pós-modernidade, industrialização e pós-industrialização, onde o progresso material e as descobertas científicas são constantes, há aborrecimentos por parte de quem está educando?

Não estamos afirmando com esses questionamentos que existe um estado geral de depressão instalado na educação formal e informal, nem mesmo que o desânimo tomou conta dos educadores. É sabido e óbvio, que por mais turbulências que possam existir, a alegria e a esperança nunca abandonam completamente educando e educadores. Contudo, não é errado afirmar que as preocupações e aborrecimentos para com a educação, principalmente das crianças e adolescentes, causam curiosidades, perplexidades e, sobretudo, dúvidas. Daí o desejo e a necessidade em analisá-las. Acreditamos que é possível encontrar um caminho para enfrentar os desafios, buscar respostas e, conseqüentemente, melhorar a educação.

No caso da educação formal, basta cinco minutos de conversa com um profissional da educação para perceber os anseios que cer-

cam o mundo desses educadores. É sempre bom esclarecer que ao falar de profissionais da educação, falamos dos profissionais ativos, ou seja, aqueles que estão em sala de aula, são eles que realmente sentem o que é e como está a educação hoje. Infelizmente, a voz desses profissionais é pouco ouvida quando os rumos da educação (políticas educacionais, parâmetros curriculares etc.) são pensados.<sup>5</sup>

Quanto à **experiência**: em função do que foi descrito anteriormente, torna-se evidente que admitir a existência e possibilidade de se vivenciar outras racionalidades é abrir caminho para resgatar e enriquecer outras experiências deixadas no passado ou então, ignoradas no presente.

Conforme vimos no capítulo primeiro, sobre a experiência, Benjamin relata que, de modo benevolente ou ameaçador, as experiências são transmitidas e interiorizadas na medida em que o ser humano vai se desenvolvendo. Quando Benjamin observa e cita algumas expressões como, “[...] ele ainda é muito jovem, mas em breve poderá compreender” ou, “[...] um dia ainda compreenderá” é para afirmar que, ao se pronunciar essas frases, “[...] sabia-se exatamente o significado de uma experiência” (BENJAMIN, 1994a, p. 114). Tal compreensão do significado da experiência era possível porque ela sempre fora comunicada aos jovens. É dentro desse contexto que podemos pensar o conceito de experiência na educação, ou seja, quais são as experiências que os pais estão repassando aos filhos que possibilitam que eles tornem-se não apenas filhos melhores e conseqüentemente, alunos melhores, mas, sobretudo e principalmente, seres humanos autônomos, éticos e felizes? Onde está a autoridade da velhice para transmitir experiências, narrando histórias com elucubração. Já vimos a partir de Benjamin como foi que a capacidade de narrar histórias, que transmitem conselhos e sabedoria, perderam-se, portanto, precisamos por meio da educação tentar recuperar essas práticas que foram ingênuas ou forçosamente perdidas.

Em seus escritos sobre a criança, o brinquedo e a educação, Benjamin cita um exemplo que pode ser usado como uma experiência que está sendo transmitida de pai para filho. Trata-se do exemplo de como se pretende inculcar o amor ao próximo em uma criança. Assim, “[...] durante o café da manhã se lhe descreve o trabalho das mui-

---

<sup>5</sup> Nesse sentido vale destacar que muitas foram as perguntas levantadas por esses colegas da educação durante o desenvolvimento desse trabalho, em respeito a todos, espero contribuir, fazendo esta aproximação de alguns conceitos benjaminianos para a educação.

tas pessoas, graças às quais é possível agora saborear os alimentos” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Quantos valores como esse – o amor ao próximo – não poderiam ser transmitidos pelos adultos às crianças nos diversos momentos de convívio, se não tivesse se perdido o sentido das experiências coletivas? Afinal de contas, se ao chegar à escola os alunos já soubessem a viver seguindo determinados princípios éticos, não precisaria os professores passar a maior parte do tempo pedindo, entre outras coisas, para que aprendam a respeitar o seu semelhante. Essa prática torna-se, na maioria das vezes, mais pesada e estressante ao professor do que qualquer outro conteúdo por ele ministrado. Às vezes, diz Benjamin, “é muito triste que a criança receba tais visões da vida durante a aula de moral; mas essa exposição só influenciará uma criança que já conhece a simpatia e o amor ao próximo” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Segundo o autor, isso acontece porque “[...] estes sentimentos a criança experimentará tão-somente na comunidade, nunca em uma aula de moral” (BENJAMIN, 1984, p. 21).

Ao citar esses exemplos, Benjamin discute sobre fundamentos de ética e moral. Não pretendemos entrar no mérito dessas discussões, o que queremos é mostrar como as experiências coletivas podem auxiliar a educação. Partindo dos exemplos benjaminianos, podemos dizer que é notável os equívocos que uma escola comete ao discutir, por exemplo, a participação dos pais na educação. Geralmente entende-se por participação dos pais a presença deles na escola para ver como estão as notas dos seus filhos. A escola cobra e deseja esse tipo de participação, quando ela acontece, o professor, juntamente com a orientação pedagógica, relata aos pais quem são seus filhos na escola. Em caso de notas baixas, o que os pais provavelmente ouvirão é que seu filho perde-se nas brincadeiras, chega atrasado ou falta à aula, não se concentra devido às conversas paralelas, etc. Costumeiramente é isso que acontece e os resultados desse tipo de participação de pais, estão longe de serem animadores. Não seria mais útil e agradável então colocar em prática a sugestão de Benjamin? Por que não mudar a concepção de “participação dos pais?” Ao invés da presença deles na escola deveria exigir-se a presença deles em casa. A escola poderia criar uma lista de valores como: respeito ao semelhante e à natureza, solidariedade, comprometimento, cooperação, ética, e sugerir ou exigir que os pais transmitam a seus filhos esses valores por meio de experiências na família e na comunidade. Uma experiência como esta ultrapassa as motivações e os exemplos

que os professores exteriorizam aos alunos, porque chega à prática. Agindo assim, na medida em que os pais forem envolvendo-se na educação dos filhos ou voltarem a se envolverem, eles poderão desempenhar papéis decisivos na educação das novas gerações.

Outra importante condição para a aproximação do conceito benjaminiano de experiência com a educação pode ser observado no tratamento que ele deu ao uso da *crítica*. Trata-se da presença da *reflexão crítica* na hora de enfrentar o presente e/ou tentar reconstruir uma época do passado. A não presença dela no cotidiano das pessoas ou, pelo menos em algumas de suas experiências, poderá ser notada posteriormente na construção da “*história oficial*”. Quando isto ocorre, ao se dar conta dos erros, poderá ser tarde demais para corrigi-los. Isso porque, nessa “*história oficial*”, muitas outras histórias não serão contadas, assim como, muitos “outros” personagens não ganharão vida. Haverá, nesse caso, um prejuízo no desenvolvimento consciente das futuras gerações.

Todo aprendizado se dá em uma rede de relações, na qual sujeito e objeto interagem continuamente. Agir de forma crítica, em meio a esse movimento contínuo, não é uma empreitada das mais fáceis; as exigências são tamanhas e as tentações também. Entretanto, o papel de educador que um pai ou um professor podem desempenhar na formação das crianças, em especial, poderia contemplar essa exigência. De modo geral, todos os adultos poderiam contribuir mais na educação das novas gerações. No entanto, não é dessa forma que as coisas costumam acontecer. Os adultos tanto poderiam retransmitir experiências coletivas, como também poderiam refletir criticamente sobre elas, porém, não estão fazendo, contudo, continuam influenciando.

Um bom exemplo para ilustrar a influência dos adultos na vida das crianças é o uso do brinquedo. Na visão benjaminiana há uma relação reveladora de como o adulto vê e sente a criança quando esta se relaciona por meio de brinquedos.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste a criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de

culto, os quais só mais tarde, graças a força de imaginação da criança transforma-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1984, p. 73).

As reflexões de Benjamin em relação à criança, ao brinquedo e à educação, são ricas em conteúdo, porque não apenas descrevem o significado do brinquedo na infância, como também exemplificam o que acontece, como e quando o próprio brinquedo transforma-se em um objeto não educativo. Na *História cultural do brinquedo*, por exemplo, o autor enxerga um apelo pedagógico existente na evolução do mesmo; a implicância pedagógica também está no livro infantil, descrito por ele na *Visão do livro infantil*. A preocupação do filósofo, principalmente em relação ao brinquedo, é mais um sinal da sua crítica à modernização, pois é com o advento da modernidade que o apelo ao consumo vai aos poucos se legitimando como uma atividade normal e aconselhável. Tratando-se de brinquedo, porém, a não preocupação com o valor pedagógico que ele contém pode transformá-lo em um simples objeto sem sentido e sem significado. A crença exagerada no poder do desenvolvimento técnico e científico, juntamente com a pobreza da experiência e a ausência da reflexão crítica, são, em grande escala, responsáveis pela construção de brinquedos que não estimulam a criatividade da criança. Não desenvolvendo a criatividade, esses brinquedos não conseguem ser pedagogicamente corretos se, é claro, o intuito da educação for a emancipação do homem. Nesse sentido, Benjamin escreve:

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. (BENJAMIN, 1984, p. 72).

O jogo, como parte da brincadeira, tem em si um grande potencial pedagógico que pode transformar-se em um diferencial no processo de ensino-aprendizagem; adulto e criança divertem-se e aprendem na brincadeira. Benjamin recorda que nos jogos alemães, repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. Nesse caso, “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comvente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75). A diversão e o aprendizado de ambos os

envolvidos no jogo, segundo o autor, encontra-se no fato de que “[...] o adulto, ao narrar uma experiência alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Por que então não atentar para essas possibilidades educacionais? Certamente, muitas práticas pedagógicas mantêm em suas essências essas possibilidades, mas, a rigor, ao reproduzir a sociedade, a escola perde-se entre a preocupação em formar pessoas para a vida e formar pessoas para dar conta do que a sociedade está pedindo. Formar pessoas para responder aos anseios de uma sociedade não seria errado, desde que esses anseios não fossem apenas para suprir uma necessidade do mercado. A sociedade capitalista força as instituições de ensino a seguirem seus ditames, é preciso entender, portanto, que ao admitir estarmos vivendo situações novas e, por esse motivo, precisando de soluções novas, não significa fazer reformas na educação apenas para resolver um problema imediato que o mercado exige. O que é preciso, em primeiro lugar, é ter coragem para ser crítico em relação às versões oficiais da nossa história e sensibilidade para perceber e mudar, se necessário, os rumos da história. Sem essas condições, diminuem as chances de se implementar de forma ampla, na educação, essas experiências que são, a priori, o desejo de emancipar o ser humano.

Como vimos, é possível por meio da educação trabalhar para melhorar a vida do homem e o mundo. Entretanto, é preciso estar sempre atentos quanto àquilo que estamos buscando, ou seja, precisamos refletir se em determinados momentos não estamos mirando na direção errada. Esta preocupação tem sentido se observarmos que em épocas de crise as críticas voltam-se para o modelo político e econômico de uma sociedade e, imediatamente, criam-se medidas, pacotes, etc., para solucionar os problemas. Na sociedade capitalista, em especial, quando uma crise instala-se, o Estado é chamado para resolver os problemas que o mercado causou. Assim, a mercadoria volta a ser o centro de tudo e até a educação submete-se a ela. O resultado desse modelo de sociedade é a repetição das crises. Por que não olhar na direção apontada por Benjamin? Talvez seja porque nela esteja escrito: “[...] quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

O simbolismo e a crítica presentes nas observações feitas por Walter Benjamin demonstram que se preocupar com o que e como as

novas gerações estão sendo educadas é um jeito de manter-se crítico ao presente e cuidar do futuro. Para tanto, será preciso enxergar aquilo que não é mostrado, ouvir o que é abafado e sentir o que não foi tocado. Em outras palavras, é preciso viver outras experiências e percebê-las também como outras formas de racionalidade.

E a **narração**? A extinção da arte de narrar, descrita por Benjamin, é uma preocupação que permeia toda sua obra. Tal preocupação é resultado das suas observações sobre o fim das narrativas, segundo ele, ela está ligada à pobreza de experiências e ao atrofiamento da memória.

Embora o objetivo da discussão seja sobre a narratividade e a exposição ao público, que em síntese resume-se em ressaltar a importância da mesma como uma ferramenta que por meio da linguagem contribui para a formação do indivíduo e sua história, ainda assim, é preciso que se esclareça qual é a implicação pedagógica da narração. Tentaremos mostrar quais são essas implicações, em especial aquelas oriundas do papel do narrador. Antes, porém, vejamos como Benjamin vê o trabalho da pedagogia oficial.

De acordo com o autor, “[...] psicologia e ética são polos em torno das quais a pedagogia burguesa se agrupa” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Sendo a nossa intenção avaliar as implicações pedagógicas da narração, consideramos aconselhável olharmos primeiramente para esses polos, nos quais a pedagogia ainda hoje está agrupada. Benjamin adverte, porém, que não se deve supor que ela está estagnada por estar agrupada à psicologia e à ética, haja vista que “[...] atuam nela ainda forças ativas e, às vezes, também significativas” (BENJAMIN, 1984, p. 89). O que acontece, no entendimento de Benjamin, é o seguinte:

Apenas, elas nada podem contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma força não dialética e rompida interiormente. De um lado a pergunta sobre a natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; do outro lado a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão. (BENJAMIN, 1984, p. 89).

Benjamin entende que a pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos. É entremeio a esses dois momentos – a natureza do educando e a finalidade da educação – que

precisamos pensar na narração como uma ferramenta pedagógica. O narrador tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Suas principais contribuições poderão estar no desmascaramento de falsas realidades que a própria pedagogia ajuda a construir. Benjamin acredita que a sociedade burguesa “[...] hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Essa ação, organizada e arquitetada de acordo com os interesses da sociedade burguesa, corresponde, no entender do filósofo, a uma estratégia carregada de insinuações e empatias que nada mais quer que a prática da reprodução. “A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis” (BENJAMIN, 1984a, p. 198).

Para se ter uma ideia da dimensão do papel do educador dentro desse cenário é preciso resgatar quem é ou quem pode desempenhar o papel de narrador. Entre os grupos de narradores que se interpenetram de várias maneiras o autor destaca que de um lado estão os viajantes, “[...] quem viaja tem muito que contar” (BENJAMIN, 1994a, p. 198), de outro, “[...] o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país e conheceu suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1994a, p. 198). Todos eles, porém, recorrem à mesma fonte, “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa” (BENJAMIN, 1994a, p. 198).

Considerando os dois grupos de narradores, a fonte onde eles buscam o conteúdo e a inspiração para a construção das narrativas que serão posteriormente retransmitidas, é possível destacar dois exemplos de narradores que poderão efetivamente dar à narração uma implicância pedagógica. São eles: os pais e os professores.

O narrador sabe dar conselhos, diz Benjamin, e o conselho, afirma ele, “[...] tecido na substância viva da existência tem um nome: a sabedoria” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). No entanto, a razão da arte de narrar estar definindo, pode ser percebida no fato de que, “[...] a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). Se assim é, por que não pensar naqueles que estão diretamente ligados à educação dos seres humanos desde os primeiros anos de vida, os pais e mestres, como pessoas que podem desempenhar a função de serem narradores? Ou seja, pessoas com capacidades de dar conselhos e transmitir sabedoria? É claro que a

intenção não é transformar pais e professores como salvadores da pátria num piscar de olhos, mas quem melhor do que eles para contribuir na formação das novas gerações? Há muito tempo pais e professores educam seguindo padrões e convenções de cada época, direta ou indiretamente, eles conduzem ou influenciam na educação dos seus.

Devido à radicalidade das transformações ocorridas em todo mundo nos últimos séculos, a função de educar passou a ser um desafio tão grande que levou e continua levando muitos pais e mestres a “desistirem” dela. O resultado desta “desistência”, porém, poderá ser muito mais agravante do que os equívocos historicamente cometidos na educação. É por este motivo que o papel desempenhado pelos pais e professores na educação dos filhos e alunos, respectivamente, merece e precisa ser observado.

Entretanto, somente resgatar o ânimo e o compromisso em educar já não é mais suficiente. É preciso uma verdadeira e ampla compreensão do cenário moderno e do que significa educar dentro desse cenário. Ser um pai ou um professor narrador, dentro desse contexto, significa ter a oportunidade de sensibilizar as futuras gerações para o cuidado com o futuro por meio das práticas do presente. Agindo com esta consciência, os resultados poderão ser frutíferos, pois, o conselho que pais e professores transmitirão se diferenciará da *informação* que hoje predomina, porque estará embasado e expressado na narração. A contribuição da narração, nesse caso, concentra-se no resgate do respeito ao adulto a partir da autoridade que este passará a exercer por estar nutrida da sabedoria, condição básica de uma narrativa.

E a *linguagem*? Nenhuma das conclusões, ideias, sugestões e experiências seriam sequer imagináveis sem a linguagem. É nela e com ela que chegamos até aqui, nossa vida e a vida do planeta é constituída pela linguagem. Refletir sobre o futuro da nossa existência, como ser pensante, abrigados em um planeta sob riscos, obriga-nos entender a existência de uma conexão entre todos e tudo que possui vida. Essa não é nem de longe uma tarefa fácil, pois estamos cada vez mais surdos, cegos e insensíveis, o que nos impede de comunicarmos-nos com *tudo* e com *todos*.

A crítica benjaminiana à instrumentalização da linguagem não é, como pudemos acompanhar, uma consideração ingênua que ignora a funcionalidade do uso culto da língua a partir de mecanismos instrumentais. Pelo contrário, antes de ser ingênua ela é muito vivaz ao descreditar que a linguagem se reduz apenas a um conjunto de códigos

e símbolos. Ela é muito mais que isso, é mais ampla, mais complexa e mais incompreensível, ao ponto de ser mágica.

Tendo a linguagem esta magnitude, a mediação pedagógica que dela surge não poderá ser limitada, reducionista. Se assim for ou se assim estiver acontecendo, alguma coisa está errada. O uso de instrumentos verbais e não verbais deve auxiliar a comunicação e o entendimento que daí surge, mas nunca subjugá-la nem submetê-la a uma norma, código ou regra que desvirtue ou impossibilite o conhecimento. Essa noção de linguagem foi pensada por Benjamin, suas apostas ganharam vida nas suas crenças místicas e descobertas filosóficas. Assim, em suas análises e conclusões sobre a diferença entre a linguagem dos homens e a linguagem das coisas, na capacidade mimética da linguagem e na tradução, Walter Benjamin compreendeu que o uso e o domínio da linguagem podem ser uma arma para a emancipação, como também para a escravidão, depende apenas da intenção dos detentores desse poder.

Ter presente esta concepção de linguagem desenvolvida por Benjamin, durante a construção de um projeto educacional, de um parâmetro curricular ou de uma aula, poderá ser, certamente, um diferencial positivo na busca por uma linguagem libertadora. No entanto, a grande contribuição de Benjamin à educação, no que diz respeito à linguagem, talvez esteja no que ele escreveu sobre a tradução. Traduzir para Benjamin é *transplantar* ou *transformar*, ou ambos. Nesse sentido, a tradução é intrínseca à leitura, à escrita, à citação, etc. Portanto, a mediação pedagógica que dela e com ela pode surgir tem possibilidade de ser transformadora e emancipadora.

Exercer o papel de tradutor por meio da educação é acreditar em outras racionalidades, é resgatar e ressuscitar experiências, é ser narrador de histórias que a historiografia oficial deixou de contar, é usar a linguagem com toda a sua capacidade mimética para demonstrar que aquilo que somos está ligado ao que fomos e ao que seremos. No entanto, tanto quanto ou mais importante do que saber quem fomos, é saber quem poderíamos ter sido, porém, pensar sobre isso não significa voltar ao passado para viver novamente, significa pensar como os nossos antepassados agiriam se estivessem vivendo no presente. Se conseguirmos fazer esta descoberta, teremos ânimo e coragem para mudar o presente com a compreensão do cuidado para com o futuro. Os conceitos de experiência, narração e linguagem desenvolvidos por Walter Benjamin têm em sua essência os fundamentos que podem levar a esse fim.

## Experiência, narração e linguagem: fundamentos de uma estrutura curricular interdisciplinar

Os três conceitos benjaminianos destacados nesse trabalho para contribuírem num projeto educacional emancipador precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles. A relação ou a inter-relação entre esses conceitos é o que sustenta, por exemplo, a possibilidade de um *professor narrador*. A narração, ao fazer uso da linguagem, pode ativar a memória e conseguir, com isso, identificar e *desembrulhar* a tradição. Ao proceder dessa forma, poderá transformar e/ou provocar novas experiências que, na sua essência, carreguem potenciais emancipatórios. Tal condição, porém, somente será possível na sua inter-relação com a experiência e a linguagem. Caso contrário, num mundo marcado pela pobreza de experiências, ao *professor narrador* caberá a tarefa apenas de “[...] encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que o gerou e poderia dar-lhe sentido” (FREIRE, 1980, p. 79).

Em meio a esse processo, para que a narrativa cumpra o seu papel da forma que Benjamin propõe, a memória precisa desempenhar a função da lembrança. Porém, a atividade de rememorar não pode ignorar a realidade presente na reconstrução da experiência. Quando uma lembrança surgir como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito, será preciso que a apreensão da realidade, de forma inteligente, esteja acontecendo por parte do sujeito. Isso se deve ao fato de que uma lembrança, “[...] sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (BOSI, 1994, p. 81).

O professor ou o adulto poderá desempenhar a função de narrador para as gerações novas, mas será preciso ter o que narrar, ou seja, ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que se observa na figura do “velho” um narrador em potencial; se ele viveu experiências coletivas é guardião de *tesouros*. Dessa forma, se ele for ignorado, é a sociedade como um todo que empobrece. Bosi relembra que, nas tribos antigas o ancião, “[...] tem um lugar de honra como guardião do tesouro especial da comunidade, a tradição.” (BOSI, 1994, p. 82). Ser guardião não significava ter uma capacidade especial, “[...] mas é o seu interesse que se volta para o passado

que ele procura interrogar cada vez mais, ressuscitar detalhes, discutir motivos, confrontar com a opinião de amigos, ou com velhos jornais e cartas em nosso meio” (BOSI, 1994, p. 82). O exercício de lembrar, portanto, a partir da tradição, deve fazer um projeto educacional que pretende criar um ser humano que consegue enxergar outro mundo além do mundo consumista que ora vive. Acreditamos que um projeto assim seja possível, porém, entendemos que para sua realização será preciso admitir a presença da experiência, da narração e da linguagem de forma inter-relacionadas no seio desse projeto.

A contribuição benjaminiana à educação, a partir dos conceitos expostos, pode também ser encontrada na crítica a um modelo de educação que não consegue ser interdisciplinar nem mesmo libertador, por manter-se como um *ato de depositar*. Nessa forma de educar o professor será sempre aquele que tem alguma coisa a depositar e o aluno, claro, é o depósito. Paulo Freire, educador brasileiro do século XX, ao questionar modelos educacionais, denomina esse modelo de educação como bancária.<sup>6</sup> Afirma que num processo educacional assim, “[...] o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se consideram como seres possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. É uma negação da educação e do conhecimento como um processo de procura” (FREIRE, 1980, p. 79).

Ao olhar a educação sob a ótica freireana, um sentimento de intranquilidade toma conta de nossas vidas. Freire tem razão ao identificar e afirmar a existência de uma educação bancária predominante nos últimos séculos em quase todas as sociedades. Diante dessa situação incômoda, porém, duas são as alternativas que se abrem: a acomodação e com ela o “acostumar-se” com essa realidade; ou o olhar crítico sobre a realidade, e com ele o refazer, o recomeçar, etc.

É, obviamente, na segunda opção, juntamente com o desafio e a esperança que ela carrega, que se encontra, ainda com vida, o sonho da redenção revolucionária da humanidade que Benjamin propunha. Walter Benjamin tinha essa esperança e para que ela vença todos os grilhões da história é preciso mantê-la viva. A educação, certamente,

---

<sup>6</sup> A educação bancária mantém e reforça as contradições por meio das práticas e atitudes que reforçam a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe as opções, os alunos submetem-se. [...] Em resumo, a teoria e prática bancária, enquanto força de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos. (FREIRE, 1980, p. 81)

é uma das primeiras condições, entre outras, que o ser humano precisa ter para que esse e outros sonhos virem realidade. No entanto, a educação não pode apenas ser possível, ela precisa ser possível e libertadora. Ela precisa sensibilizar os seres humanos para que despertem à possibilidade de serem construtores de um mundo melhor para todos. Contudo, é importante destacar que uma experiência educacional libertadora depende de uma estrutura educacional libertadora. Mas, isso é possível? Sim, é possível para quem tem esperança e práticas libertadoras.

A inter-relação entre a experiência, a narração e a linguagem remete a pensar na interdisciplinaridade na educação. Independente das diferentes lógicas, perspectivas ou concepções que possam existir sobre a interdisciplinaridade, isso porque ela pode ser vista também como superação da dicotomia entre pedagogia e epistemologia, ou mesmo, teoria e prática. Para melhor compreendermos o conceito de interdisciplinaridade, vejamos o que Yves e Abdelkrim dizem:

La palabra interdisciplinaridad há atravesado las fronteras y há dado la vuelta al planeta. Se utiliza tanto en la francofonía como en los países germano-escandinavos, en los países anglosajones y en los de lengua española y portuguesa. De Nueva Zelanda a Brasil, de Portugal a Noruega, de Chile a Canadá, la palabra es hoy en día de uso común. Podríamos pensar a primera vista, y sin duda de forma un poco ingenua, que la palabra está cargada de un significado socialmente compartido por la totalidad de sus usuarios, y que se caracteriza por algunas perspectivas comunes en el plano de la investigación en educación, así como en el de la formación. Ahora bien, tal aprehensión corre el riesgo de dar lugar a malas interpretaciones. En efecto, presentamos la existencia de tres concepciones profundamente diferentes, pero que, penándolo bien, no sólo aparecen como complementarias sino como indispensables las unas de las otras. [...] Síntesis de las tres concepciones: francesa, norteamericana y brasileña. **Francia:** perspectiva filosófica y/o epistemológica (interacciones internas) – búsqueda de una síntesis conceptual (interdisciplinaridad académica) – interdisciplinaridad reflexiva y crítica, unificación del saber científico – búsqueda del sentido (lógica racional). **Estados Unidos:** perspectiva instrumental (interacciones externas) – búsqueda de respuestas operacionales a preguntas hechas dentro de la sociedad – interdisciplinaridad de proyecto,

saber útil de imediato – busca de la funcionalidad (lógica instrumental). **Brasil:** perspectiva afectiva (interacciones internas al sujeto) – busca de respuestas operacionales a preguntas personales hechas por el sujeto – interdisciplinaridad introspectiva, realización del sujeto humano – busca del sí (lógica subjetiva). (LENOIR; HASNI, 2004)

Partindo dessas concepções, entendemos que a interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma forma de não engessar conteúdos, disciplinas e conhecimentos que pretendem serem válidos por si mesmos, sem relacionarem-se com outras formas de saber. A interdisciplinaridade, portanto, promove e respeita as interações internas e externas na vida do ser humano. Dessa forma, ela precisa estar na base de uma estrutura curricular promotora de uma educação emancipadora.

Assim, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental acreditar em “outras racionalidades” e, em “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Ensinar de forma interdisciplinar nos leva a pensar na concepção benjaminiana de experiência coletiva: narrativas que transmitem conselhos, sabedoria; e linguagem mágica: uma linguagem que vai além dos códigos e signos. Se assim é, poderíamos afirmar que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode estar entre os fundamentos da interdisciplinaridade.

Com uma estrutura curricular sustentada na interdisciplinaridade, a educação crítica poderá ser revolucionária. “Ela é profética – e como tal portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem” (FREIRE, 1980, p. 81). Para tanto, será preciso acreditar na utopia. De acordo com Freire, todo o projeto educacional que poderá levar o homem à emancipação está ligado à utopia e isso deve ser permanente, pois, “[...] a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos” (FREIRE, 1980, p. 28). Para Freire, é esse o risco que correm as revoluções que deixam de ser permanentes.

O ser humano precisa tomar parte da realidade e transformá-la de forma consciente. A educação pode e deve auxiliar nesse processo. Entretanto, ela precisa ser libertadora. Tal educação será possível

a partir de uma ação pedagógica dialógica, onde presente, futuro e passado mantenham relações. Dessa forma, por meio da memória e da tradição, outras histórias que foram ignoradas pela história oficial poderão ser resgatadas e a partir delas poder-se-á imaginar como seria o presente caso elas tivessem sido vencedoras. Essa tarefa não impede o olhar para frente, para o futuro, pois não é uma tarefa de voltar ao passado e lá ficar, é sim, um resgate de potenciais emancipatórios sufocados. Com eles, o presente pode ser transformado.

Walter Benjamin tinha esperança quanto à redenção evolucionária da humanidade; outros pensadores e educadores lançaram olhares críticos sobre as sociedades e seus projetos educacionais, criticaram e propuseram saídas para a construção de um mundo melhor, alguns desses autores e ideais foram apresentados nesse trabalho. Após dialogar com eles e observar a realidade deste início de século, acreditamos que a transformação possível e da qual queremos fazer parte, está condicionada a um projeto educacional emancipador, nas bases desse projeto está uma estrutura curricular orientada na e pela interdisciplinaridade que, por sua vez, pode ser enriquecida na inter-relação entre experiência, narração e linguagem, conceitos benjaminianos para uma educação emancipadora.

### **Considerações finais**

Vimos, inicialmente, que para Benjamin toda experiência é portadora de conteúdo e que, da infância à velhice, estamos envolvidos com experiências. Nesse sentido, de acordo com o filósofo, quando buscamos o sentido da experiência na vida do ser humano e a forma de estruturação que a torna relevante e a dá significado, estamos fazendo referência à memória, uma vez que ela auxilia na vivência da experiência. Isso se deve ao fato de que não são apenas as condições vividas no presente que fazem as pessoas lembrarem o passado, mas a própria experiência é influenciada pelos acontecimentos do passado.

Ao aprofundar a importância da narração e da exposição ao público Benjamin compreende a narratividade como uma ferramenta que por meio da linguagem contribui para a formação do indivíduo, conservando assim sua memória e sua história. Daí demonstrar que o adulto, na figura do pai e do professor, pode desempenhar um papel de narrador, ou seja, aquele que dá conselhos e transmite sabedoria. O professor ou o adulto que desempenhar tal função terá que ter o que

narrar, ou seja, necessita ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que Benjamin reconhece na figura do “velho” um narrador em potencial e, na medida em que viveu experiências coletivas, é guardião de *tesouros*. Caso seja ignorado, a sociedade como um todo se empobrece.

Em relação à linguagem e a intermediação pedagógica fica claro que a intenção de Benjamin está no desejo de libertá-la de toda e qualquer forma de instrumentalização, o que não significa o fim dos instrumentos linguísticos que possibilitam a existência da comunicação. Benjamin questiona as consequências que uma instrumentalização pode provocar na e para a linguagem. Ou seja, quando a instrumentalização modifica a linguagem, impedindo-a de ser conhecida na sua essência, ela poderá deixar de ser um instrumento libertador.

A análise dos conceitos de experiência, narração e linguagem, contribuiu para refletir de uma forma mais ampla e fundamentada a hipótese de que *a experiência, narração e linguagem podem estar nas bases e servirem de fundamento na construção de uma estrutura curricular interdisciplinar*. Como resultado de tais reflexões, surgiram novos questionamentos, novas considerações e algumas conclusões. Esses conceitos podem contribuir para a construção e a efetivação de um projeto educacional emancipador, mas precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles.

As inter-relações existentes entre esses conceitos exigem um projeto de educação interdisciplinar e, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental apontar para a existência de “outras racionalidades” e “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Educar de forma interdisciplinar, então, implica em pensar no conceito de experiência coletiva, em narrativas que transmitem conselhos e sabedoria, bem como na linguagem mágica que vai além dos códigos e signos. Com base nessas observações é possível concluir que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem é condição para a interdisciplinaridade.

Por acreditar na possibilidade da emancipação por meio da educação, e por estar em sala de aula, seja em escola pública, particular ou ensino superior, ou seja, estar vivenciando a realidade educacional nesse início de século, é que o desejo de continuar investigando e contribuindo para a construção de propostas curriculares, políticas públicas educacionais e projetos políticos pedagógicos críticos e emanci-

patórios, ganha força para enfrentar os desafios que vão aparecendo. O potencial das reflexões e contribuições de Walter Benjamin é, nesse sentido, um importante e necessário instrumento para o enriquecimento das novas descobertas.

Walter Benjamin não se transformou em um professor, conforme chegara a sonhar em certos momentos, em outros, admitiu não ter sido um bom pai, por não ter tido a oportunidade de estar mais próximo de seu único filho durante sua infância e adolescência. No entanto, talvez, tenha sido exatamente essas as razões que o levaram a compreender a realidade do ser humano e do mundo da forma que ele compreendeu. A educação, portanto, seja no seu sentido formal ou informal, direta ou indiretamente, fez parte das reflexões de Benjamin. Se o seu desejo, com a construção de uma *história a contrapelo*, não era voltar ao passado e lá ficar, mas sim, resgatar de lá todas as experiências sufocadas e ignoradas para que pudessem enriquecer as experiências do presente, o nosso, foi aproximar essas ideias de Walter Benjamin com a educação, fazendo assim uma dupla contribuição: com Benjamin, ao propor uma aplicabilidade de sua teoria, e com a educação, ao desejá-la emancipadora.

### Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire Um Lírico No Auge Do Capitalismo**. Tradução Jose Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Batista. 3. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994b.
- \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus. 1984.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração e Walter Benjamin**. FAPESP, Campinas, SP: FAPESP 1994.

\_\_\_\_\_. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago. 2005.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Backhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus. 1995.

KANT, Immanuel. O Que é o Iluminismo? In: \_\_\_\_\_. **Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Tradução Artur Morão. Lisboa, PT: Ed. 70, 1995

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1997.

\_\_\_\_\_. In: BRASIL, Ministério da educação / Secretaria de educação básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. 2007.

LENOIR, Yves, HASNI, Abdelkrim. “**La interdisciplinaridad**: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). n. 35, mayo-agosto 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>.

LOMBARDO, Livia. Como Faziam Sem... Professor. Revista, **Aventuras Na História**. Editora Abril, Edição 63, São Paulo, out. 2008.

PATIO, **Revista Pedagógica**. Editora Artmed. Ano IX, Nº 33. Fevereiro/abril 2005.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez. 2004.

SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin**: a história de uma amizade. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Natan Norbert Zins e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 1989

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Ler O Livro Do Mundo**: Walter Benjamin: romantismo e crítica literária. Editora Iluminuras Ltda. 1999.

TONET, Ivo. Educação, **Cidadania e emancipação Humana**. Ijuí, Editora Unijuí, 2005.



# A ESCOLA HOSPITALAR: ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Francisca Maria de Sousa<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente estudo investigou o acompanhamento psicopedagógico, realizado com crianças/adolescentes em idade escolar, internadas por tempo prolongado no Hospital Infantil Lucídio Portela (HILP), da rede pública estadual, de Teresina-PI. Esse acompanhamento buscou propiciar um melhor desenvolvimento nos aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo das crianças/adolescentes que, em decorrência de problemas de saúde necessitam de internação hospitalar por longo período, havendo, assim, uma ruptura em seus laços sociais como, família, escola entre outros, repercutindo em dificuldades, até mesmo abandono das atividades escolares. Objetivamos investigar a importância e os reflexos do acompanhamento psicopedagógico. O percurso metodológico enfatizou abordagem qualitativa e da pesquisa participante. Foram desenvolvidas atividades relacionadas aos aspectos afetivos, psicomotor e cognitivo entre as cinco crianças/adolescentes selecionadas, mediante critérios estabelecidos. E também realizadas entrevistas semi-estruturadas com as crianças e seus respectivos pais, professores e profissionais do HILP, os quais assistem a elas. Realizamos ainda análise de documentos do hospital. Dentre os teóricos que subsidiaram este estudo destaca-se: Ajuriaguerra (1974), Fonseca (1996), Matos e Muggiat (2001), Paín (1985), Tardif (2002). Mediante análises evidenciamos: o desempenho demonstrado nas atividades desenvolvidas com as crianças/adolescentes deste estudo, os reflexos do acompanhamento psicopedagógico com a melhoria do quadro clínico; a necessidade de que os hospitais trabalhem com a visão da equipe multidisciplinar. Além destes resultados, foi possível constatar também que o acompanhamento psicopedagógico desenvolvido no HILP traz em sua essência a certeza de que há uma emergente necessidade de ações educativas mais sistematizadas em contextos hospitalares, principalmente no estado do Piauí. Diante da escassez de pesquisas na área hospitalar, este estudo é pioneiro na realidade educacional do referido estado.

**Palavras-chave:** Hospital. Educação Hospitalar. Crianças/adolescentes. Acompanhamento psicopedagógico.

---

Recebido em: 30.8.2013.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia do Maranhão (FACEMA). Coordenadora do projeto Escola Hospitalar, Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: cineidesousa@yahoo.com.br

**ABSTRACT**  
**HOSPITAL SCHOOL: PSYCHOPEDAGOGIC MONITORING AND  
EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF HOSPITALIZED CHILDREN**

This paper studies the psychopedagogical accompanying performed with children-adolescent at school age, resident for a long time at HILP – Hospital Infantil Lucidio Portela, in Teresina, PI. This accompanying looks for giving a better development in the emotional, psychomotor and cognitive aspects of the children-adolescents, who are in occurrence of health problems and need hospital care for a long time, being privated of social relationship, such as family school and others, suffering difficulties and even the abandonment of school activities. Facing that we ask: what are the contributions of the psychopedagogical accompanying in order to decrease the missing of school learning of the children-adolescent who are hospitalized as well as the improvement of the clinical aspect? The aim is, therefore, investigate the importance and consequences of psychopedagogical accompanying. Searching for a better comprehension of the learning of the hospitalized children-adolescent we seek the Psychological Theories of Fonseca (1996), Matos and Muggiat (2001), Ajuriaguerra (1974), Paín (1985), Tardif (2002). The methodology studied does not consider the only method and does the contribution of the qualitative approach, phenomenology, participative research and etnografy. By means of the participative observation, the instrument utilized, it was possible to build two important aspects named: *Observation of the psychomotor development of the hospitalized students at school age* and *Observation of school activities related to Portuguese and Mathematics subjects content, according to the grade and which the child studies*. It was developed several activities related to emotional, psychomotor and cognitive aspects among the five children selected, by means of established criteria. Interviews were also performed with the children and their parents, teachers and HILP professionals who attend them. Hospital documents were analyzed. These instruments allowed to show: the development of activities performed with children-adolescent of this study; the consequences of the psychopedagogical accompanying with the improvement of the clinical aspect; the necessity of the hospital work with multidisciplinary group. Beyond this result it was also possible to see that the psychopedagogical accompanying developed at HILP, from a voluntary request of the researcher, she gets sure that there is an urgent necessity of educative actions more systematically in hospitals, chiefly in Piauí state. Facing the effectiveness of research in hospitalar area, this study is pioneer on the educational reality of the State.

**Keywords:** Hospital. Educational hospital. Children-adolescent. Psychopedagogical accompanying

## Introdução

Este estudo teve por objetivo investigar a importância e os reflexos do acompanhamento psicopedagógico para a redução da defasagem de aprendizagem escolar, bem como para a melhoria do quadro clínico e do desempenho no processo de aprendizagem de crianças/adolescentes hospitalizadas por tempo prolongado no Hospital Infantil Lucídio Portela- HILP, da rede pública estadual em Teresina-PI. Para atingir o objetivo proposto foi possível:

- a) contextualizar o trabalho educativo hospitalar, em relação às concepções pedagógicas e psicopedagógicas;
- b) caracterizar as dificuldades presentes na criança, relacionadas aos aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores;
- c) analisar os resultados do acompanhamento psicopedagógico em sua relação com a evolução do quadro clínico da criança;
- d) verificar de que forma as atividades psicopedagógicas influenciam no desempenho escolar da criança internada por tempo prolongado.

Para alcançar tais objetivos, partimos das seguintes suposições:

1) a criança que fica internada freqüentemente por um tempo prolongado e recebe acompanhamento educacional no hospital poderá ter um bom desempenho escolar; 2) o acompanhamento psicopedagógico de crianças em tratamento hospitalar freqüente, poderá influenciar na melhora geral do quadro clínico; 3) há uma visão estereotipada de que hospital é local para tratar da patologia que a criança apresenta, descartando-se qualquer articulação com atividades multidisciplinares; 4) o acompanhamento psicopedagógico do HILP é desarticulado do trabalho da equipe hospitalar e do processo multidisciplinares inerente à vida do indivíduo como ser social.

Em busca de confirmação dessas suposições e da realização dos objetivos propostos, bem como de respostas às indagações feitas sentimos-nos desafiados a desenvolver esse estudo a partir da seguinte indagação: Quais as contribuições do acompanhamento psicopedagógico às crianças/adolescentes internadas no HILP por tempo prolongado, para minimizar a defasagem de aprendizagem escolar, bem como para a melhoria do quadro clínico destas?

Com o propósito de discutir melhor essa questão, partimos do princípio de que a vida escolar dessas crianças/adolescentes hos-

pitalizadas não deve ser interrompida necessitando, portanto de se desenvolver uma atividade independentemente das condições a que estão submetidas. Atenta a estes aspectos, acreditamos que a criança precisa ser estimulada a criar e desenvolver-se, enfrentando melhor suas dificuldades, independente de seu quadro clínico, construindo um mundo novo de perspectivas e de significados, que possa lhe dar ânimo a cada dia, contribuindo para sua reintegração à escola e a sua vida social.

Mediante essas percepções e questionamentos, buscamos uma fundamentação teórica sobre as concepções de aprendizagem da criança a partir da interação com o ambiente hospitalar, baseando-se nas concepções psicopedagógicas elaboradas por: Condemarin, (1989), Fonseca (1987) e Oliveira (2002), que dizem respeito à evolução das capacidades psicomotoras da criança, dentre as quais destacamos as mais discutidas neste estudo: esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e orientação e estruturação temporal.

Na área da educação hospitalar, buscamos as concepções de escola hospitalar, classe hospitalar e pedagogia hospitalar nas concepções de: Ceccim (1997), Fonseca (1999) e Matos (2001).

Frente às abordagens teóricas que subsidiaram nosso estudo optamos pela abordagem qualitativa e consideramos como suporte teórico metodológico a pesquisa participante, que segundo Haynh (1979), tal método se caracteriza também como pesquisa de ação em relação à necessidade dos indivíduos. Nesse sentido o acompanhamento psicopedagógico realizado no HILP, surgiu do envolvimento da pesquisadora com as crianças/adolescentes hospitalizadas ao realizar atividades psicopedagógicas. Tais atividades tinham como objetivo facilitar a aprendizagem relacionada aos aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos da criança /adolescente hospitalizada. Dessa forma observamos aí, uma forma de intervenção facilitadora do desempenho destes aspectos, bem como propiciadora de uma possível melhora do quadro clínico.

Optamos como campo de estudo desta pesquisa pelo Hospital Infantil Lucídio Portela (HILP) da rede pública estadual em Teresina, por este funcionar como hospital-escola, oferecendo estágio para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição e Serviço Social, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e para os alunos dos cursos de Medicina, Fisioterapia, e Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Este hospital, como instituição de saúde, está

inserido nas políticas de saúde nacionais, dentro do modelo colocado pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

A escolha por este hospital se deve ao fato deste oferecer um atendimento exclusivo às crianças na faixa etária entre 0 a 14 anos e principalmente por um grande número destas se encontrar em idade escolar, e a hospitalização repercute num distanciamento da escola. Outro motivo da escolha foi a constatação de que apenas neste hospital vem sendo realizada uma experiência na área educacional.

A população desta pesquisa compõe-se de cinco crianças que estão ou estiveram hospitalizadas no decorrer do ano de 2004 e participaram do acompanhamento psicopedagógico sendo elas os sujeitos participantes. Como sujeitos informantes, destacamos os pais, os professores e os profissionais que as assistem. Dentre estes citamos: Médicos, enfermeiras, assistentes sociais e psicólogas.

Os instrumentos utilizados foram: observação participante, entrevista semi-estruturada e análise de documentos. Tais instrumentos foram adotados pela maneira como se integram aos pressupostos da pesquisa e pela importância da aproximação possibilitada com os sujeitos estudados. Segundo Minayo (2003), não existe uma indicação de qual o melhor instrumento a ser adotado, sendo as características particulares de cada estudo importante nesta escolha.

De acordo com Ludke e André (1986) a observação participante é um dos instrumentos que possibilita um contato muito próximo com os sujeitos da pesquisa, pois amplia as possibilidades de conhecimento sobre o fenômeno estudado. Portanto a observação participante foi o principal instrumento considerado neste estudo, por nos ter propiciado a construção de dois instrumentos importantes por nós denominados: *Avaliação do desenvolvimento psicomotor do aluno hospitalizado em idade escolar e Observação das atividades escolares relacionadas aos conteúdos da Língua portuguesa e matemática, segundo à série que a criança estuda*. Ambos foram desenvolvidos em dois momentos complementando assim a etapa da observação participante.

As análises dos dados tiveram início em janeiro de 2005, a partir da realização das atividades e observação participante com as crianças, das entrevistas com médicos, enfermeiras, pais, professores e assistente social e por último a análise dos documentos.

## **A psicopedagogia e a escola hospitalar: reflexões teóricas**

Durante a hospitalização, a criança sofre um distanciamento de seus laços familiares e sociais, esboçando-se um novo cenário: o hospital e os procedimentos clínicos. Assim, esse estudo propõe-se a refletir acerca de um suporte que permita à criança continuar participando do processo educativo, aprendendo e se desenvolvendo, já que durante o processo de internação hospitalar, sua vida social continua em um permanente processo de interação.

Diante dessa reflexão, torna-se pertinente enfatizarmos a respeito da atuação psicopedagógica, buscando compreender os enfoques preventivo e terapêutico defendidos na atuação psicopedagógica a partir de uma perspectiva psicomotora, bem como seus campos de atuação. Estes suportes teóricos para o embasamento de estudo realizado em ambiente hospitalar, serão de grande importância para se compreender o processo de aprendizagem em crianças e adolescentes que se encontram em pleno processo de desenvolvimento escolar e recebem atendimento psicopedagógico no próprio hospital.

Entretanto, perceber a criança no ambiente hospitalar não só no processo de recomposição do organismo doente, pelo viés da perspectiva biológica, mas também para compreender os aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos, à luz do enfoque psicopedagógico, o que pode vir a ser uma tarefa inovadora e propiciadora do surgimento de enfoques, cada vez mais consistentes na área da escola hospitalar. Para uma melhor compreensão destas perspectivas, trataremos a seguir da psicopedagogia e de sua contextualização.

### **A psicopedagogia e sua contextualização**

Muitas discussões já se têm levantado a respeito da psicopedagogia, principalmente em relação ao próprio termo, acerca do qual alguns autores como: Paín (1985), e Fernández (1990), entre outros autores, discutem a definição do termo, enfatizando os motivos que levam a essa denominação, inclusive discordando não ser esta uma área de aplicação da psicologia à pedagogia, por ter uma produção de conhecimento científico, decorrente da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, que foi e ainda é bastante discutido no meio científico.

A literatura mostra que o surgimento da psicopedagogia deu-se na segunda década do século XX, nos Estados Unidos, Europa e na França, onde foram fundados os primeiros grupos de profissionais formados por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais, objetivando tratar de crianças com comportamentos socialmente inadequados, tanto na escola quanto no lar, buscando sua readaptação.

Observa-se que a princípio houve uma preocupação com a questão de tratamento dos problemas relacionados com os distúrbios de aprendizagem. Hoje, diante da evolução dos estudos nesta área, a psicopedagogia assume um caráter bem mais amplo. Segundo a literatura da Argentina, país onde se presencia uma grande evolução nesta área, cujos conhecimentos se disseminaram no Brasil na década de 90, a psicopedagogia, durante trinta anos, passou por várias mudanças, no sentido da afirmação e estabelecimento do seu objeto de estudo e campo de atuação. Daí surge alguns teóricos argentinos como, Alicia Fernández (1990), Sara Paín (1985), entre outros. Estas teóricas foram as primeiras a coordenar cursos de psicopedagogia em nosso país.

No Brasil, diversos autores que tratam da questão da psicopedagogia, como Bossa (1994), Visca (1991), Weiss (1992), entre outros, enfatizam seu caráter interdisciplinar, cujo termo foi explicado por Barthes (1988), citado por Bossa (1994), como sendo aquele que consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém, mas às associações dialéticas entre dimensões polares, como por exemplo, teoria e prática; ação e reflexão; generalização e especialização; entre outras. Essa concepção se encaminha para uma busca de superação das dicotomias em muitas das áreas do conhecimento, evitando assim uma visão incompleta da realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade contempla uma visão interativa, relacional e global da realidade. Daí a psicopedagogia enfatizar seu caráter interdisciplinar, uma vez que o seu quadro teórico exige uma fundamentação em várias áreas como a psicanálise, a psicologia social e a epistemologia genética, entre outras.

Em função do seu caráter interdisciplinar, como base para o seu campo de atuação, passou-se a pensar sobre seu objeto de estudo, objetivando construir sua definição. Bossa (2000), diz que a psicopedagogia tem como objeto de estudo o próprio processo de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto (realidade interna e externa), sem deixar de lado os aspec-

tos cognitivos, afetivos e sociais implícitos em tal processo. Ainda de acordo com a autora referida, o objeto de estudo da psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: o *preventivo*, que se preocupa com o ser humano em desenvolvimento e as alterações desse processo, podendo esclarecer sobre as características das etapas do desenvolvimento; e o enfoque *Terapêutico*, que se preocupa com a identificação, a análise, e a elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido o acompanhamento psicopedagógico realizado no HILP vem se caracterizando por uma perspectiva preventiva, uma vez que se tem levado em consideração o processo de aprendizagem da criança, observando o desempenho, com o intuito de realizar atividades que partem do seu próprio repertório intelectual. Entretanto, embora ainda não tenha sido possível organizar um acompanhamento que dê continuidade ao programa de atividades realizado na escola regular desta criança, o acompanhamento psicopedagógico busca compreender uma perspectiva de aprendizagem, considerando o repertório de aprendizagens que a criança traz consigo.

No que diz respeito ao enfoque terapêutico, podemos considerar que o acompanhamento psicopedagógico do HILP também enfatiza essa perspectiva, uma vez que durante a realização das atividades desenvolvidas com as crianças/adolescentes, observamos algumas dificuldades relacionadas aos aspectos psicomotores, dentre os quais citamos: esquema corporal, lateralidade, organização e estruturação da noção espacial, organização e estruturação temporal, entre outros. Estas dificuldades são observadas a partir da realização de atividades como: brincar com jogos educativos, realização de desenho livre, recorte e colagem, pintura com tinta guache, montagem de figuras principalmente da figura humana, preenchimento de superfície com papel crepom, entre outras. Diante dessa realidade, buscamos apresentar sinteticamente a respeito da psicomotricidade a partir da visão psicopedagógica.

### **A psicopedagogia: uma perspectiva psicomotricista**

De acordo com Fonseca (1996) e Oliveira (2002), o termo psicomotricidade surgiu pela primeira vez com Dupré, em 1920, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento, sendo considerada uma área do conhecimento que nasceu a partir dos estu-

dos médico-neurológicos do final do século XIX, onde se caracterizou a motricidade como função do sistema nervoso pela qual se manifesta o movimento realizado a partir dos estímulos conduzidos nas zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras.

Diante de tais afirmações, embora o nosso estudo não tenha por objetivo compreender especificamente o desenvolvimento psicomotor da criança internada, e diante da situação pela qual esta passa, enfrentando a doença e suas relações socioafetivas, estabelecidas desde tenra idade, cabe a nós educadores e psicopedagogos preocupar-nos com a questão psicomotora desta criança, uma vez que os aspectos psicomotores se estruturam durante todo o processo de desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem da criança sujeita a internações frequentes, de certa forma, é interrompida e conseqüentemente comprometida.

Para Coutinho e Moreira (1995), a educação psicomotora constitui um tema polêmico entre os educadores, porque alguns acreditam que, se a criança não tiver acesso à pré-escola, (período em que se supõe ajudarmos a criança no desenvolvimento dos aspectos psicomotores), poderá ter sérios problemas de aprendizagem, principalmente relacionados à leitura e à escrita. Há outras posturas que acreditam no desenvolvimento natural e espontâneo da psicomotricidade, já que, em qualquer circunstância social ou socioeconômica, todo indivíduo experimenta e exercita certo controle motor sobre diferentes aspectos de seu organismo.

Diante das duas posições sinalizadas pelas autoras, acreditamos que uma não exclui a outra, apesar de que muitos estudos vêm apontando uma correlação muito alta entre dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais e dificuldades psicomotoras. Neste sentido, acreditamos que se trabalharmos a partir de uma perspectiva psicomotora com a criança hospitalizada, os reflexos poderão ser positivos com relação à aprendizagem; pelo fato das mesmas se encontrarem ausentes da escola, perdendo assim a oportunidade de ser estimuladas no aspecto psicomotor. Podemos considerar, dentre as atividades que contemplam tal aspecto, as já referidas anteriormente como realizadas no acompanhamento psicopedagógico do HILP como: brincar com jogos educativos, realização de desenho livre, recorte e colagem, pintura com tinta guache, montagem de figura, principalmente da figura humana, preenchimento de superfície com papel crepom, entre outras.

Dentre estas atividades, observamos que as crianças participantes do acompanhamento sentem maior prazer em brincar e desenhar. Para Piaget citado por Garakis (1992), quando a criança brinca, assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade. Assim, acreditamos que brincar permite também que a criança aprenda a lidar com as emoções, equilibrando-se diante das tensões advindas do meio, construindo assim a sua individualidade, sua marca pessoal. Já com relação ao desenho, para Lowenfeld e Britain (1942), o desenho é para a criança uma maneira de se expressar naturalmente, refletindo assim os seus sentimentos, capacidade intelectual, o gosto estético e até a sua evolução social.

De acordo com a visão dos autores referidos, para crianças internadas é de fundamental importância enfatizar as atividades que se relacionam com brincar e desenhar, uma vez que estas atividades têm uma abrangência relevante na construção do processo de aprendizagem da criança. Daí a necessidade de situarmos a criança hospitalizada neste estudo a partir da observação das capacidades psicomotoras, tendo em vista as atividades que vem sendo desenvolvidas no acompanhamento psicopedagógico realizado no HILP.

Há na literatura diversos estudiosos como Le Boulch (1984), Ajuariaguerra (1974) e De Meur e Staes (1984), entre outros, que buscam compreender a questão da psicomotricidade aprofundando seus estudos nos mais variados aspectos motores principalmente os citados já citados anteriormente. De acordo com a visão psicomotricista alguns autores apresentam as seguintes definições com relação às capacidades motoras referidas neste estudo.

Para De Meur e Staes (1984), o esquema corporal é considerado elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança; é a partir dele que a criança toma consciência global do corpo, permitindo o uso simultâneo de algumas de suas partes, assim como conserva sua unidade nas múltiplas ações que pode executar. Entretanto, à medida que a criança se desenvolve, passa a ser consciente de seu próprio corpo e atinge, finalmente, seu adequado conhecimento, controle e manejo.

A lateralidade, ainda de acordo com os autores referidos acima, corresponde a dados neurológicos que naturalmente se define durante o crescimento da criança, havendo dominância de um lado em relação ao outro, em nível de força e de precisão. Segundo estudos realizados por Condemarín e Chadwick (1989), o predomínio funcional

de um dos lados do corpo é determinado pela supremacia de um hemisfério cerebral sobre o outro, com relação a determinadas funções, dentre estas, as verificadas em nível de olho, mão e pé. Esta autora considera a lateralidade um dos aspectos de fundamental importância para se verificar se a criança é destra, canhota, ambidestra, se possui lateralidade cruzada ou mal definida.

De Meur e Staes (1984), definem a estruturação espacial como, a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e as coisas, ou seja, em primeiro lugar a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço, depois a posição dos objetos em relação a si mesma e por fim aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si. Condemarin e Chadwick (1989), diz que estudos realizados na área da psicologia genética provaram que a noção de espaço não é inata, mas é elaborada e construída por meio da ação e da interpretação de uma grande quantidade de dados sensoriais. Diante dessa afirmação, esta autora procurou embasar seus estudos na área da maturidade escolar, considerando estas capacidades essenciais para um bom desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança.

Oliveira (2002) afirma que a organização e estruturação temporal é a capacidade de perceber e de ajustar uma ação aos diferentes componentes do tempo; localizando os acontecimentos e se organizando no tempo, combinando seus diversos elementos.

Diante de tais definições percebemos que os aspectos referidos possuem certa interdependência em relação ao outro, afinal a psicomotricidade enfatiza três elementos indissociáveis: corpo, espaço e tempo. Para Le Boulche (1984), a psicomotricidade não é exclusiva de um novo método, ou de uma escola, ou de uma corrente de pensamento, nem constitui uma técnica, mas visa a fins educativos pelo emprego do movimento humano.

Bossa (2000) esclareceu que o caminho do psicopedagogo é árduo, pois este profissional precisa ser um multiespecialista em aprendizagem humana, congregando conhecimentos de diversas áreas, com o objetivo de intervir neste processo, tanto com o intuito de potencializá-lo, quanto de tratar de dificuldades, utilizando instrumentos próprios para esse fim.

Quanto aos campos de atuação do psicopedagogo citam-se as clínicas, as escolas, as empresas e os hospitais, principalmente

hospitais pediátricos. Conforme Nascimento (2004), a prática psicopedagógica hospitalar é bastante comum em alguns países, tais como a Argentina, os Estados Unidos e o Canadá. No Brasil, esta prática é ainda pouco desenvolvida, portanto, há dificuldade em se traçar uma linha histórica a seu respeito.

Assim, a construção da identidade de uma prática psicopedagógica em hospital é considerada por muitos uma atuação “de” futuro e “para” o futuro. Porém, percebemos que este futuro não está tão distante, visto que as iniciativas nesta área têm se tornado cada vez mais crescentes e com resultados bastante positivos; Acreditamos que certamente em pouco tempo essa realidade se tornará concreta, a partir das exigências científicas, bem como das demandas sociais e de uma sólida formação teórico-prática em contextos hospitalares. Para Nascimento (2004), a identidade do psicopedagogo hospitalar é considerada de futuro, porque é um trabalho de humanização hospitalar imprescindível, ao mesmo tempo em que é para o futuro, porque, seu arcabouço teórico sólido, potencializador de força da classe profissional, está, hoje, sendo construído, nas conquistas do nosso dia-a-dia.

Buscou-se traçar neste trabalho uma síntese do contexto histórico da psicopedagogia como área do conhecimento ainda em processo de construção de um arcabouço teórico, principalmente no que diz respeito ao contexto hospitalar brasileiro, enfatizando os enfoques e campos de atuação, com intuito de facilitar a discussão em torno do acompanhamento psicopedagógico do HILP que, embora ainda não contemple uma prática multidisciplinar, traz em sua construção teórica uma linguagem interdisciplinar.

Entretanto, tendo em vista o foco da discussão da aprendizagem em crianças hospitalizadas, torna-se pertinente abordar algumas reflexões sobre os saberes construídos pelos docentes em hospitais, a partir da interação existente entre a criança/adolescente internada e o professor que conduz o processo de aprendizagem escolar durante a internação, momento em que certamente se constroem saberes específicos de sua prática. Faz-se necessário enfatizar as diferentes visões sobre saberes e práticas docentes apresentadas por Freire (1996) e Tardif (2002), bem como algumas experiências de trabalhos educacionais desenvolvidos na área hospitalar em alguns estados brasileiros como: Rio Grande do sul, Rio de Janeiro, Paraná, São Paulo e Ceará, onde se tem constatado um maior crescimento de pesquisas nessa área, o que contribuiu bastante para a legalidade da atuação de traba-

lhos educativos na área hospitalar, a respeito deste assunto tratarão a seguir.

### **Saberes docentes e a escola hospitalar**

Enfatizamos à respeito das diferentes visões sobre saberes e práticas docentes apresentadas por Freire (1996) e Tardif (2002), bem como algumas experiências de trabalhos educacionais desenvolvidos na área hospitalar em alguns Estados brasileiros.

### **Saberes Docentes: algumas abordagens teóricas**

Uma das reflexões bastante significativas, abordada por Freire (1996), diz respeito ao caráter de especificidade humana exigida pela prática educativa. Desta forma, o entendimento de que os saberes construídos pelos professores diariamente, nas instituições de aprendizagem, são saberes específicos, pois as relações existentes entre o educador e o educando têm natureza específica. O que viabiliza essa construção de saberes é a capacidade que o educador tem de confiar, de autorizar e de assumir humildemente o papel de ser humano capaz de se comprometer como profissional ético e político.

Segundo o mesmo autor, outro saber necessário à prática educativa é a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A relação desse saber com a especificidade humana é que a própria prática educativa é uma experiência essencialmente humana, não podendo ser considerada neutra e indiferente. Entretanto, o educador há de intervir e decidir formas de atuação, minimizando as dificuldades encontradas no cerne da política educacional, que a cada momento surpreende o educador na tentativa de condicioná-lo e responsabilizá-lo pela reprodução de uma ideologia dominante. Assim, cabe uma reflexão a respeito do que nos diz este autor:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. Esta é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996, p.60).

Este autor enfatiza ainda que o caráter prático das ações sociais das pessoas é guiado por disposição internalizada, isto é, o que elas

fazem não é determinado somente pela estrutura social, mas pelo fato de sermos sujeitos construtores de nossa própria história.

Para identificar e classificar os saberes dos educadores, Tardif (2002) explicita o pluralismo do saber desses profissionais com os lugares nos quais eles atuam as organizações que se formam e sua experiência de trabalho. Há ainda atenção para as fontes sociais de aquisição, as modas de integração ao trabalho docente e as dimensões temporais do saber profissional e suas construções ao longo de uma carreira. O autor enfoca, no mesmo trabalho, o conhecimento dos professores, vistos como sujeitos, e mostra que, como todo trabalho humano, este exige do trabalhador um saber fazer, destacando a sua subjetividade.

Ainda segundo este autor, não existe trabalho sem um trabalhador para executá-lo, ou seja, um sujeito que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. Neste sentido, os saberes que servem de base aos professores no exercício do seu trabalho são repensados especialmente a respeito da subjetividade que, na concepção do autor, é um dos postulados centrais que têm guiado as pesquisas sobre o conhecimento nos últimos 20 anos.

Dessa forma, considera-se pertinente o conceito de subjetividade proposto por Silva (2000, p. 101) diz que:

A subjetividade é um termo amplamente utilizado na teorização. A subjetividade é, com freqüência, tomada simplesmente com sinônimo de “sujeito”. Neste sentido, pode-se aplicar o conceito de “subjetividade” sobre todos os questionamentos que são feitos ao conceito de “sujeito”. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como “sujeito”.

Percebe-se que a complexidade desta definição recai sobre o sujeito, cujas características intrínsecas ao ser humano irão de encontro ao seu saber, seu pensar e seu agir. É nessa perspectiva que os saberes construídos pelos professores que atuam em hospitais devem conduzir seus trabalhos, pois os saberes construídos em espaços informais, como os hospitais, exigem, do profissional certa especificidade humana. Os saberes dos professores que atuam nesse espaço são construídos mediante uma realidade específica, onde o estado de saúde no qual a criança se encontra é considerado e o tempo e as estratégias de ensino e aprendizagem exigem do professor uma construção de saberes específico.

## **Construção de saberes: uma perspectiva a partir das práticas docentes realizadas em hospitais**

A atuação do profissional educador em instituições hospitalares é um campo recentemente conhecido e pouco discutido no meio educacional brasileiro. Percebemos que as produções teóricas mostram uma tímida construção de saberes teóricos, que vêm cada vez mais legitimando as ações do educador que desenvolve práticas educativas em hospitais. Observamos que muitos saberes construídos partem de experiências realizadas por pedagogos, psicopedagogos e pelos demais profissionais da área da educação que se preocupam com essa questão.

Nesse sentido, pretendemos citar algumas experiências realizadas na área hospitalar, mostrando suas formas de atuação e as consequências positivas, no que se refere aos aspectos de aprendizagens e, principalmente, no que diz respeito à evolução do quadro clínico da criança que, mesmo no hospital, recebe atendimento educacional.

Considerando essa perspectiva ressaltamos alguns hospitais e estudos realizados nesta área em algumas regiões do Brasil: a) O Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (HCPA – UFRGS), que conta com serviços de apoio pedagógico coordenados pelo professor Ricardo Burg Ceccim, que desenvolveu o conceito de “escuta pedagógica”; b) O Hospital Municipal “Jesus”, no Rio de Janeiro, coordenado pela professora Eneida Simões Fonseca que construiu o conceito de “classe hospitalar”. Estes dois estudos são os que mais se destacam em termos de produção científica nesta área; c) Centro Infantil Boldrini de Campinas, que desenvolve trabalhos nesta área; d) Clínica de Hemodiálise de Fortaleza, onde recentemente foi veiculada uma matéria sobre o trabalho realizado por seus profissionais (Rede Globo, 18/11/03), e práticas pedagógicas desenvolvidas no Hospital Pequeno Príncipe, no Paraná, f) trabalho organizado pelos professores especializados em educação especial, da Faculdade de Educação da PUC de Campinas, que por sua vez realizavam atendimentos educacionais em enfermarias pediátricas de hospitais públicos da cidade de Campinas. Esses trabalhos têm significativas contribuições na construção de saberes e práticas docentes em hospitais.

Tendo em vista que o atendimento educacional hospitalar apresenta-se como uma área do conhecimento recente em nossa literatura educacional, entendemos que as produções teóricas nesta área têm

grande relevância para os docentes que trabalham com a formação de professores. Este fato amplia o campo de atuação dos profissionais mais qualificados. Neste sentido, os trabalhos realizados a respeito dos saberes docentes têm se sobressaído em muitas pesquisas sobre o ensino nos últimos anos, tendo como principal objetivo contribuir com a formação desses profissionais a partir de construções teóricas sobre a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu cotidiano, tanto na escola como também em outros espaços informais (institutos, creches, hospitais, entre outros).

Dessa forma, discutir e analisar criticamente a prática docente, à luz da fundamentação teórica é um dos caminhos a serem percorridos pelo educador, uma vez que sua prática está permeada por diversos saberes oriundos das relações construídas em seu ofício de ensinar e aprender, o qual está continuamente se transformando.

### **Os Saberes Experienciais dos Professores que Atuam em Hospitais**

Dentre os diferentes saberes abordados na visão dos autores referenciados anteriormente, observa-se a ênfase dada àqueles construídos a partir da prática, ou seja, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Segundo Tardif (2002), os professores incorporam a experiência individual e coletiva sob forma de habilidades, de saber fazer e ser que, por sua vez, podem ser denominados de saberes experienciais. Partindo destas colocações, o autor nos mostra que, ao interrogar os professores sobre os seus saberes e sobre sua relação com os mesmos, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que dominam a partir de suas práticas e experiências. Conforme estes comentários, pretendemos mostrar algumas formas de atuação dos professores que trabalham em hospitais. Dentre os trabalhos desenvolvidos nesta área, podemos destacar os seguintes:

- a) O Programa de Apoio Pedagógico (PAP) – Realizado no serviço de internação pediátrica do Hospital das Clínicas de Porto Alegre

(HCPA), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O programa foi criado em 1980, é considerado uma iniciativa inovadora e pioneira que conta com a participação de professores da Escola Técnica e Saúde (em atividade dentro do próprio hospital) e outros colaboradores. Além de desenvolver um trabalho assistencial, com a participação de professores de educação da universidade, o PAP trabalha na formação de alunos desta área através de estágios, ampliando a proposta de trabalho pedagógico (CECCIM *et al.* 1997).

A assistência secundária e terciária, o ensino (formação de recursos humanos) e pesquisa clínica são prioridades do serviço de pediatria, estando todos inseridos na vocação do HCPA, como Hospital Universitário de Atenção Múltipla.

Na área do ensino formal, abrigam os alunos do Departamento de Pediatria e Puericultura da Faculdade de Medicina (FAMED), da UFRGS, e os alunos do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem (EE) da UFRGS. Há pouco mais de um ano, alunos da Faculdade de Educação (FACED), da UFRGS, têm ocupado espaço na internação pediátrica para iniciativa à docência.

Toda essa evolução e crescimento do serviço ocorreram em função de um elemento muito especial e sujeito de todo esse cenário do hospital – o paciente, *a criança hospitalizada*. E, nesse contexto, inúmeros profissionais têm repensado o papel desse sujeito, que não é um simples objeto de assistência, de ensino e de pesquisa.

A moderna tecnologia na área da saúde tem determinado que cada vez mais crianças com patologias crônicas ou de baixa resolutividade busquem o hospital para preencher as suas necessidades assistenciais. Disso resultam situações em que as crianças, repetidas vezes ou de forma prolongada, permaneçam hospitalizadas. Elas têm motivado mudanças importantes nas exigências e no desempenho das equipes, bem como no próprio ambiente do hospital.

Aprender a escutar as informações de vida que a criança traz aprender com as habilidades de escuta das diferentes profissões, aprender com o próprio exercício de aprender e ensinar constitui uma postura de pesquisa permanentemente em ação.

b) O Hospital Municipal “Jesus”, do Rio de Janeiro, realiza uma experiência sobre acompanhamento pedagógico, que segundo a

coordenadora Eneida Simões Fonseca, é definida como “Classe Hospitalar”. A professora Eneida Fonseca e seus colaboradores trabalham e lecionam neste hospital desde 1983, onde as aulas acontecem no período da tarde. Além dos conteúdos normais, os professores escolhem temas alternativos para desenvolver com as crianças. Os principais temas são: noções de higiene e saúde; meio ambiente e cidadania (FONSECA, 2003).

Segundo a professora Eneida Fonseca, parece relevante ressaltar que, cabendo aos hospitais basicamente ceder o espaço para instalações de classe hospitalar, este atendimento pedagógico-educacional tende a ocorrer nas enfermarias, o que denota não haver o cuidado com o espaço a ser utilizado por esta modalidade de atendimento. Existe a necessidade de esclarecer aos hospitais o trabalho realizado pelas classes hospitalares, a fim de que as mesmas sejam dispostas em acomodações mais adequadas para o exercício de suas atividades.

Desta forma, é necessário transpor barreiras e por meio de esforços unificar e garantir a excelência dos serviços sejam estes prestados por professores, pessoal de saúde ou quaisquer outros profissionais que atuam no ambiente hospitalar, contribuindo assim para a qualificação da assistência prestada.

Fonseca (1999) afirma que a classe hospitalar é uma modalidade de atendimento da Educação Especial, que visa atender pedagógico-educacionalmente, crianças e jovens que, devido a condições especiais de saúde, estejam hospitalizadas.

As argumentações a respeito da classe hospitalar são parte da pesquisa desenvolvida por esta autora, que realizou uma pesquisa a respeito da realidade nacional do atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados. Esta pesquisa foi a primeira a fazer um levantamento dos Estados brasileiros que oferecem o atendimento de classe hospitalar e as formas como o mesmo é ministrado. Quando da conclusão deste levantamento em março/98, no Brasil havia 30 *classes hospitalares* distribuídas e em funcionamento em 11 unidades federadas (10 Estados e o Distrito Federal). Na atualização feita em agosto/99, foram computadas 39 classes hospitalares em 13 unidades federadas (12 estados e o Distrito Federal).

Este tipo de atendimento decorre, em sua maioria, de convênio firmado entre as Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados.

Oitenta professores atuam nessa modalidade de ensino e atendem a mais de 1500 crianças/mês, na faixa etária entre zero e 15 anos. Há diversidade na política e/ou diretrizes de Educação/Educação Especial seguidas pelas classes hospitalares, o que não diz respeito apenas às adequações regionais específicas.

Segundo a autora referida anteriormente as classes hospitalares foram unânimes no que diz respeito a seu objetivo: dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados, por meio de propostas voltadas para as necessidades pedagógico-educacionais e direitos à educação e à saúde desta clientela em particular etapa de vida quanto ao crescimento e desenvolvimento físico e emocional.

- c) O Centro Infantil Boldrini de Campinas – Neste centro, as pedagogas conversam com as crianças sobre sua rotina escolar e depois solicitam à escola que envie o material com que elas trabalhavam antes de serem internadas, Fonseca (2003). Segundo Carmem Enes, professora do Centro, “Isso faz com que as pequenas deem continuidade aos seus deveres e afazeres e não se sintam excluídas da vida normal”.
- d) Outra experiência desta natureza foi relatada no Jornal Hoje, em 18 de novembro de 2003 ([www.globo.com/jornalhoje](http://www.globo.com/jornalhoje)), sobre o trabalho realizado em uma clínica de hemodiálise em Fortaleza – CE. Desde que esta clínica e uma faculdade de pedagogia se uniram para transformar pacientes em alunos, o clima entre as pessoas é de total satisfação. Este projeto nasceu a partir da reivindicação de um dos pacientes sobre a demora das sessões de hemodiálise. Esta reivindicação tratava da necessidade de realização de alguma atividade durante as sessões. A partir de então, a clínica entrou em contato com faculdade e passou a desenvolver atividades pedagógicas durante as sessões.

Desta forma, 30 estudantes de pedagogia se ofereceram como voluntários para alfabetizar crianças e adolescentes que paravam de estudar por causa do tratamento. Assim, no primeiro mês os médicos perceberam mudanças no tratamento. “As crianças estão mais cooperativas, faltam menos às sessões de hemodiálise e apresentam menos sintomas e queixas durante o tratamento”, descreve Paulo Mota, diretor do hospital. Segundo os professores, depois desse projeto,

percebeu-se que, durante um período de cinco, ou seis meses, os paciente estavam alfabetizados.

- e) Outra experiência é a práticas pedagógica desenvolvida no Hospital Pequeno Príncipe no Paraná. Neste hospital foi criado um programa que funciona com a realização de vários projetos. Dentre estes citamos: O projeto Mirim de hospitalização escolarizada que, segundo Matos e Muggiati (2001), tem como objetivo dar continuidade ao programa da escola que a criança frequenta, por meio do contato imediato com escola, feito por equipe multidisciplinar (pedagoga, assistente social e professores estagiários). O projeto Sala de Espera; que tem como objetivo a criação de um ambiente lúdico envolvendo as crianças que aguardam o atendimento médico na sala de espera. Já o Projeto Literatura Infantil, tem como objetivo minimizar os efeitos traumáticos da hospitalização, estimulando a criança a desenvolver o seu potencial imaginativo e criativo, bem como incentivar o gosto e o hábito para leitura. Observa-se que os projetos acima citados têm contribuído sensivelmente para a criação de um ambiente mais agradável e de certa forma humanizado, aliviando assim o estresse das crianças hospitalizadas.
- f) Em julho de 1997 surge uma proposta de trabalho organizada por professores especialistas em educação especial da Faculdade de Educação da PUC de Campinas, que por sua vez, realizavam atendimentos educacionais em enfermarias pediátricas de hospitais públicos desta cidade. O interesse era conhecer como esse trabalho estava sendo organizado, pois na coordenação da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da PUC de Campinas era desenvolvido um projeto sobre brincar no hospital. Foram realizados cinco encontros sistemáticos, com duração média de 2 horas, gravados em fitas cassete. Os relatos eram transcritos e apresentados no encontro seguinte. A proposta da roda de conversa era que fosse um espaço de socialização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças e jovens hospitalizados. A socialização acontecia a partir dos relatos de experiências, das trocas de informações e conseqüentemente, da reflexão sobre o trabalho pedagógico que estava sendo realizado.

Segundo Caiado (2003), após a finalização deste trabalho, o Programa de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educa-

ção de Campinas solicitou uma proposta de curso nos moldes de formação continuada, a ser oferecido aos professores da rede, sobre o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar. Assim foi possível organizar a disciplina de prática de ensino, a partir de categorias construídas por meio dos relatos transcritos e analisadas pelos os professores. As categorias foram as seguintes: Sobre a organização e o funcionamento no hospital, Sobre os sentimentos de perda e dor vivenciados pelo o professor, Sobre a organização do trabalho. A disciplina contou com carga horária obrigatória de estágio orientado. (CAIADO, 2003, p. 77). As ementas são: 1) Introdução ao ambiente hospitalar – analisa o processo de desumanização da saúde pública no país e estuda propostas concretas de superação desse quadro e estrutura do ambiente hospitalar. 2) Dor e Perdas: o cotidiano do professor no hospital – analisa a relação entre professor e aluno-paciente, considerando as emoções vivenciadas pelo educador diante da morte, e das perdas. 3) Metodologia do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar -analisa a relação escola-hospital. Estuda e analisa procedimentos e recursos pedagógicos. 4) Prática de ensino do trabalho pedagógico no hospital – vivencia e analisa o trabalho pedagógico em classe hospitalar.

Segundo o referido autor os professores que ministraram as disciplinas eram da PUC de Campinas, pertencentes do quadro docente das Faculdades de Educação, de Enfermagem e do Instituto de Psicologia.

Observamos que as experiências realizadas partem de profissionais que têm nível superior, ou seja, os saberes profissionais são essenciais para uma boa evolução de trabalhos como este; pois como relata Fonseca (1999), o número de professores nas classes hospitalares é expressivamente composto por profissionais de nível superior. Entretanto, essa informação é relevante para a concepção de saberes, no que se refere ao seu caráter de pluralidade comentado por Tardif (2002), quando afirma que o saber docente é essencialmente heterogêneo.

Diante dessa heterogeneidade, o autor em sua pesquisa enfatiza os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente. Dessa forma, estes saberes não são iguais aos demais, mas “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Assim, a análise que devemos fazer a respeito da construção de saberes pelos professores que trabalham em hospitais é que as experiências por eles desenvolvidas partem de uma proximidade entre os saberes teóricos construídos ao longo de sua formação e a espe-

cificidade que desenvolvem, possibilitando assim nortear sua prática com maior segurança. Observamos também, por meio das experiências já abordadas, a legitimidade da formação adquirida pelos respectivos profissionais educadores que desenvolvem sua ação educativa em hospitais. Percebemos que estas experiências são desafiadoras e exigem do educador a capacidade de arriscar e acreditar no trabalho que está realizando.

Estes relatos nos remetem a um dos saberes abordados por Freire (1996), quando diz que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Este é um dos saberes indispensável a quem chegando a um hospital depara-se com a realidade de crianças que, por motivos de saúde estão hospitalizadas e com isso se encontram distantes de seus laços sociais (família e escola, entre outros).

Dessa forma, as experiências abordadas pelos professores que atuam em hospitais vêm constatar uma das reais formas de intervenção hospitalar, tarefa incomparavelmente complexa e geradora de novos saberes.

## **Conclusão**

Diante das categorias citadas e analisadas, apresentamos alguns resultados observados durante a nossa pesquisa.

A maneira como as crianças/adolescentes se expressaram, ao realizar os desenhos, bem como o relato das entrevistas evidenciaram a importância do acompanhamento psicopedagógico, percebido por meio do entusiasmo, alegria e prazer demonstrados pelas crianças/adolescentes internadas, denotando vontade de viver e, conseqüentemente, restabelecendo o elo afetivo entre seu contexto social e o hospital, pois, de acordo com Piaget, a afetividade é a energética da conduta humana.

Observamos ainda, como reflexos do acompanhamento psicopedagógico, o desempenho das crianças/adolescentes, relacionado aos aspectos psicomotores, mediante as capacidades de esquema corporal, lateralidade, orientação e estruturação espacial e orientação e organização temporal, no sentido de que apenas uma criança/adolescente apresentou dificuldades nas referidas capacidades. De acordo com a abordagem psicopedagógica, as dificuldades enfrentadas pela criança em relação à questão de sua aprendizagem devem ser percebidas pelo psicopedagogo como avanço, uma vez que esta,

traz em seu bojo o resgate do prazer de aprender por parte de quem quer aprender, ou seja, foi percebido, por meio de vários relatos descritos durante essa abordagem, que as crianças/adolescentes hospitalizadas possuem muita vontade de aprender, estudar e sonhar com um futuro melhor, mesmo diante das condições de saúde em que se encontram.

De acordo com essa perspectiva psicopedagógica constatamos também o desempenho das crianças/adolescentes com relação às atividades da Língua Portuguesa e Matemática, levando em consideração a série que cada um estuda. Pelos resultados obtidos nesta observação, três crianças/adolescentes apresentaram dificuldades em realizar corretamente as questões solicitadas; apenas duas obtiveram bom desempenho nas atividades da Língua Portuguesa e Matemática (QUADRO-B). Este resultado foi confrontado com o resultado obtido na observação do perfil psicomotor (QUADRO-A), possibilitando a elaboração de um novo quadro (QUADRO-C), no qual observamos que duas crianças obtiveram bom desempenho tanto na realização das atividades psicomotoras como nas atividades escolares (Atividade de português e matemática); duas apresentaram bom desempenho com relação às atividades psicomotoras e dificuldades com relação às atividades escolares e uma apresentou dificuldades com relação ao aspecto psicomotor e grandes dificuldades com relação às atividades escolares.

O confronto entre os dois resultados, não objetivou demonstrar influência mútua e significativa entre os mesmos. No entanto, conforme o proposto inicialmente, este estudo teve um caráter analítico no sentido de se analisar o processo do acompanhamento psicopedagógico do HILP, a partir da problemática levantada.

Os dados alcançados mostram que é necessário estabelecer uma proposta de trabalho articulado com as escolas de origem destas crianças que precisam frequentemente ser internadas. A atuação de trabalhos educativos na instituição hospitalar, na concepção deste estudo, parte do pressuposto de que o processo de tratamento das patologias nos indivíduos, não deve ser desvinculado dos determinantes históricos e sócio psicológicos, vivenciados por estes no contexto das suas relações sociais.

## Referências

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Paris: Masson, 1974.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Ed. 70, 1977.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuição a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
- CAIADO, Kátia. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieiri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.) **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p.70-79.
- CECCIM, Ricardo Burg. **Educação escolar, escola possível e alunos especiais**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1955a. (texto apresentado no seminário avançado Escola Possível da PPGEDU).
- \_\_\_\_\_.; CRISTOFOLI, Luciane; KULPA, Stefanie; MODESTO, Rita de Cássio. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In: CECCIM, Ricardo Burg (Org.) *et al.* **Crianças hospitalizadas**: atenção integral como escuta a vida. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1997. p. 76-84.
- CONDEMARIN, Mabel; CHADWICK, Mariana; MILICIC, Neva. **Maturidade escolar**: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar. 2. ed. Tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humana voltada para a educação. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.
- DE MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação. Tradução Ana Maria Galuban; Setsuko One. São Paulo: Manole, 1984.
- DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Tradução Mariene Neves Strey. Porto Alegre, Artes Médica, 1985
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

\_\_\_\_\_. Educador de plantão: aulas em hospitais asseguram continuidade dos estudos e desempenham papel fundamental na recuperação de alunos internados. **Revista Educação**, ano 6, n.71, p. 18-22, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizadas**: realidade nacional. Brasília: INEP/MEC, 1999. (Série Documental).

FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARAKIS, Solange. A. **Divulgando Piaget**: exemplo e ilustrações sobre epistemologia genética. Fortaleza, Ce, outubro, 1992.

HUYNH, Cao tri. **Le concept du développement endogène et centré sur l'homme**. UNESCO, p. 55-79, conf. 601/3, Paris: 1979.

LE BOULCHE, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 2. ed. Tradução Ana G. Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LÜCK, Helisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos Teóricos Metodológicos. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida. M. Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

MINAYO, M. Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MONTEIRO, Lobato. **Fábula adaptada**. In: Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1977.

NASCIMENTO, Cláudia Terra. A psicopedagogia no contexto hospitalar: quando, como, por quê? **Revista Psicopedagogia**, v. 21, n. 64, p. 48-56, 2004.

OLIVEIRA, Gislene Campos, **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Gislene Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAIN, Sara. **Diagnósticos e tratamento de problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEISS, Maria Lucia. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

## ANEXOS

**Quadro A – Resultados das atividades psicomotoras**

Crianças/adolescentes	Capacidade psicomotora	Atividades	Desempenho	Níveis de dificuldade
Quatro crianças	Esquema corporal	Desenho da figura humana	Proporção, número e posição das partes do desenho, apresentação mental, riqueza de detalhes	NAD
	Lateralidade	Jogar /bola	Coordenação perfeita, mostrando habilidade e precisão de movimentos, sem hesitação.	NAD
	Organização e estruturação espacial	Desenho livre	Obedece a proporção ao traçado do desenho, pinta obedecendo ao contorno, cópia fiel, possui orientação espacial no papel	NAD
	Organização e estruturação temporal	Montar uma história colocando as figuras na ordem temporal dos acontecimentos	Seqüência correta, ordem temporal dos acontecimentos.	NAD
Uma criança	Esquema corporal	Desenho da figura humana	Desenho pobre com poucos detalhes, mas obedecendo ao número e partes do desenho.	AD
	Lateralidade	Jogar /bola	Gestos controlados, mas apresentando algumas dificuldades de coordenação.	AD
	Organização e estruturação espacial	Desenho livre	Desempenha com dificuldade no espaço gráfico	AD
	Organização e estruturação temporal	Montar uma história colocando as figuras na ordem temporal dos acontecimentos	Seqüência errada, mas ordem temporal correta.	AD

**Fonte:** elaborado com base nas autoras: Oliveira (2003) e Condemarin (1989).

NAD- Não Apresentou Dificuldade

AD-Apresentou Dificuldade

### Quadro B – Resultado das atividades escolares

Crianças/adolescentes	Atividades	Desempenho demonstrado	Níveis de dificuldade
Duas crianças	Português	Leitura expressiva, compreendeu o que leu, respondeu corretamente as questões de gramática.	NAD
	Matemática	Conhece os sinais das operações, organiza-as conforme ordem de raciocínio lógico e bem estruturado	NAD
Duas crianças	Português	Compreendeu o que leu em partes, respondeu corretamente parte das questões gramaticais	AD
	Matemática	Conhece parte dos sinais das operações, raciocínio lento, organiza as operações com dificuldade.	AD
Uma criança	Português	Leitura silabada, muito lenta, não compreendeu o que leu e não respondeu corretamente nenhuma das questões sem ajuda	AGD
	Matemática	Desconhece os sinais das operações, não consegue organizá-las com lógica.	AGD

**Fonte:** elaborado com base nas autoras: Oliveira (2003) e Condemarin (1989).

NDA- Não Apresentou Dificuldade

AD-Apresentou Dificuldade

AGD- Apresentou Grande Dificuldade

**Quadro C – Resultado entre o Quadro A e o Quadro B**

Crianças/ Adolescentes	Capacidades psicomotoras	Níveis de dificuldades	Atividades de Português e Matemático	Níveis de dificuldades
Duas crianças	<b>Esquema corporal</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	NAD
	<b>Lateralidade</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	<b>Organização e estrutura- ção espacial</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	<b>Organização e estrutura- ção temporal</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
Duas crianças	<b>Esquema corporal</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	AD
	<b>Lateralidade</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	<b>Organização e estrutura- ção espacial</b>	<b>NAD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	<b>Organização e estrutura- ção temporal</b>	<b>AD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
Uma criança	<b>Esquema corporal</b>	<b>AD</b>	<b>Português/Matemática</b>	AGD
	<b>Lateralidade</b>	<b>AD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	<b>Organização e estrutura- ção espacial</b>	<b>AD</b>	<b>Português/Matemática</b>	
	Organização e estruturação temporal	AD	Português/Matemática	

**Fonte:** elaborado com base nas autoras: Oliveira (2003) e Condemarin (1989).

NDA- Não Apresentou Dificuldade

AD-Apresentou Dificuldade

AGD- Apresentou Grande Dificuldade

**LES**

**UFPI / CCE**

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**RESENHA**



ALMEIDA, Benedita de. *et al.* (Org.). **A formação do pedagogo para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos**. São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 2012. 330p.

Yolanda Zancanella<sup>1</sup>

### **Credenciais da Autoria**

O livro é escrito por vários autores, pesquisadores em Educação, integrantes do Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE).

### **Compilação**

O livro apresenta 11 capítulos em que os autores enfrentam o desafio de analisar a formação para a docência, efetivada no curso de Pedagogia da (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) Unioeste, campus de Francisco Beltrão – PR, em que são formadores. Apresenta resultados de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisadores do curso de Pedagogia e de licenciatura em Geografia, com professores dos anos iniciais e profissionais da gestão escolar em escolas públicas de uma rede municipal de educação, um grupo de egressos do curso de Pedagogia. A obra é prefaciada pela Professora Joana Paulin Romanowski. Os 11 capítulos se unem em complementaridade em torno da temática comum e estão organizados em duas partes. Na primeira, três capítulos tratam de formação inicial em curso de Pedagogia, pesquisa com professores, organização curricular de curso de Pedagogia, do histórico da pesquisa e do perfil dos sujeitos. Os oito capítulos da segunda parte contemplam análises relacionadas ao universo de formação e de atuação dos pedagogos sujeitos da pesquisa.

No capítulo 1, *Egressos de curso de Pedagogia: relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola de educação básica*, André Pereira Pedroso, Benedita de Almeida, Cecília Maria Ghedini, Clésio A. Antonio, Mafalda Nesi Francischett e Marizete Lucini apresentam reflexão sobre a formação do pedagogo, destacam a origem, objetivos, contextualização e metodologia da investigação. Citam

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP.

peculiaridades do contexto específico no qual a pesquisa foi realizada e as similaridades dos resultados com dados de pesquisa nacional.

No capítulo 2, **Ângela Maria Silveira Portelinha, Caroline, Machado Cortelini Conceição, Roseli de Fátima Rech Pilonetto** escrevem sobre *A constituição do curso de Pedagogia da Unioeste – campus Francisco Beltrão*, com o objetivo de historicizar sua constituição. Para isso contextualizam aspectos políticos, históricos e sociais presentes na composição dos Projetos Pedagógicos de 1999 com vigência até 2002, e, 2003 com vigência até 2007, e, suas implicações na configuração do curso. As autoras analisam elementos significativos que integram o desenho curricular e permitem visualizar a opção por uma concepção de educação, de pedagogo, de docência. Em sua conclusão, indicam que os Projetos Pedagógicos apontam claramente para a formação do pedagogo-professor, percebem a apropriação das orientações da Anfope.

O capítulo 3, *Constituindo-se professor – perfil e representações dos egressos sobre a formação em curso de Pedagogia*, foi escrito por **Benedita de Almeida, Mafalda Nesi Francischett, Cecília Maria Ghedini, André Pereira Pedroso**. Apresentam o perfil dos egressos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas representações sobre a formação obtida no curso de Pedagogia, pelas quais buscaram conhecer e compreender como a formação desenvolvida se desdobrava nos conhecimentos e práticas daqueles por eles formados. Destacam os aspectos principais do perfil desses professores, como gênero, faixa etária, época da conclusão do curso e tempo de atuação na docência; as motivações pela escolha do curso, o desempenho e a postura durante a formação e as contribuições do curso para a atuação docente. Em seus resultados, os autores apontam uma “desarticulação entre a formação e a prática docente” e uma lacuna na formação para determinadas áreas de conhecimento.

No capítulo 4, os autores **Ângela Maria Silveira Portelinha, Caroline Machado Cortelini Conceição** escrevem sobre *Formação para docência e as implicações para a atuação do pedagogo*. Investigam a contribuição dos conhecimentos obtidos na formação inicial para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia para o desempenho na função de pedagogo escolar. O resultado do estudo indica que a atuação na gestão demanda uma compreensão da docência, e a formação para a docência demanda uma compreensão da gestão.

Ana Marieli dos Santos contempla, no capítulo 5, a temática *O brinquedo nos anos iniciais do ensino fundamental: interações e contradições de um processo cultural a ser aprendido na formação de professores*. Estuda o papel do brinquedo como princípio educativo e o conhecimento sobre o brincar na formação e prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam a necessidade de refletir sobre a formação docente e as práticas pedagógicas, em especial aquelas voltadas à inserção escolar da infância, observando que as contradições encontradas implicam um pensar sobre o papel do professor.

Marizete Lucini, no capítulo 6, fala sobre *O ensino de História na formação do professor para os anos iniciais da Educação Básica: encontros e desencontros*. Em sua proposta literária, reflete sobre a relação entre a formação de professores desenvolvida em curso de Pedagogia e a docência na área do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que as práticas e os conhecimentos são essenciais na formação inicial dos professores, em razão das dificuldades apresentadas pelos sujeitos que foram pesquisados, na mobilização dos conhecimentos aprendidos na graduação para a prática no ensino de história, geografia e ciências.

O capítulo 7 foi escrito por Mafalda Nesi Francischett, Mateus Marchesan Pires, Raquel Biz Biral, sob a titulação *O ensino de Geografia na formação inicial do professor dos anos iniciais da Educação Básica*. Discute como se apresenta a Geografia na formação inicial de professores, com ênfase na formação de pedagogos, e investiga os desdobramentos na atuação docente. Os autores consideram essencial a construção de canais de comunicação entre docentes e discentes, na busca de alternativas e novas práticas que viabilizem desde o que ensinar sobre o espaço geográfico até a capacidade de entendê-lo, interpretá-lo e compreender que o aprendizado dos conteúdos desta ciência.

No capítulo 8, Clésio A. Antonio registra *O ensino de Educação Física na formação do professor: das muitas facetas curriculares às possíveis práticas pedagógicas*. O estudo aborda enfoques teóricos sobre a problemática da inserção de conhecimentos da área da Educação Física na formação inicial em Pedagogia e no currículo escolar e procura lidar com uma leitura acerca da definição dos conhecimentos proporcionados pela área na formação escolar, a partir da relação entre âmbitos científicos e pedagógicos da demarcação para o currí-

culo escolar. Conclui que não há um mundo do corpo e outro do pensamento, separados entre si, mas, manifestações específicas a serem problematizadas pela intervenção pedagógica.

Célio Roberto Eyng escreve o capítulo 9, cujo título é *O ensino da Arte no contexto escolar: concepções vigentes sobre sua finalidade*. O autor buscou, em seu estudo, problematizar as concepções apresentadas pelos egressos do curso de Pedagogia (2002-2007) da Unioeste, quando questionados sobre a importância de ensinar Educação Artística. Ao término do estudo afirma a presença de dificuldades atuais com relação ao ensino da Arte, no contexto escolar, derivadas da polivalência, da estrutura institucionalizada e da falta de recursos materiais e humanos.

O capítulo 10, escrito por Benedita de Almeida, tem por título *O ensino de língua materna e o trabalho docente do professor formado em curso de Pedagogia*. Apresenta reflexões sobre a formação dos sujeitos da pesquisa para o trabalho com alfabetização e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui que, entre os sujeitos, existem diferentes níveis de apropriação do conhecimento sobre fundamentos da linguagem; e que esses conhecimentos não são potencializados na dimensão teórico-metodológica da prática. Evidencia que não foi desenvolvida uma base conceitual favorecedora do trabalho educativo com autonomia.

O capítulo 11 é de autoria de André Pereira Pedroso, que trata sobre *O ensino de Matemática na formação dos egressos de curso de Pedagogia*. Em seu estudo, questiona que estratégias pedagógicas possibilitam a formação inicial de um professor de Matemática que contribua para uma relação pedagógica diferente com o conhecimento Matemático. Os resultados mostram que é preciso repensar e propor alternativas urgentes para a formação do pedagogo. Por fim, contribui com uma reflexão sobre o conceito de representação, no âmbito do ensino da matemática.

## **Conclusões da Autoria**

Em suas análises, os autores realizaram a pesquisa, trouxeram as suas reflexões, possibilitando uma abertura e acessibilidade para a análise da experiência do curso de Pedagogia da Unioeste. Destacam a formação inicial como instituidora de um momento privilegiado da constituição da profissionalidade docente, um momento imprescindí-

vel para aquisição, discussão e apreensão das bases teóricas, políticas e metodológicas específicas para atuação e para reflexão sobre a totalidade do fenômeno educativo (2012, p. 8).

Reconhecem que as dimensões e especificidades contextuais do trabalho docente dos egressos, no plano político e social, também contêm elementos formadores e podem contribuir para a compreensão das relações estabelecidas por eles entre a formação inicial na universidade e a atuação docente que efetuam.

### **Crítica do Resenhista**

O livro apresenta diferentes enfoques sobre a formação docente, com pesquisas muito importantes desenvolvidas com a participação de egressos do curso de Pedagogia. Em análise, cada capítulo oferece ao leitor a oportunidade de conhecer aspectos diferentes sobre o curso de Pedagogia, o que significa que as várias ideias formam um conjunto excelente de informações, resultados reais de experiências vividas pelos seus autores e atores.



**LES**

**UFPI / CCE**

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**RESUMOS**



LUSTOSA, Irene Nunes. **O “PRÊMIO PROFESSOR ALFABETIZADOR” COMO POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO MERITOCRÁTICA: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais.** Dissertação (Mestrado em Educação). 176f. Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Nos últimos anos, as questões relativas à remuneração docente ganharam centralidade nos estudos e pesquisas que discutem as políticas educacionais brasileiras, apontando a precarização salarial e, conseqüentemente, a necessidade de uma remuneração digna, como consenso entre estudiosos, profissionais do magistério e entidades sindicais. No entanto, o que se tem observado é que, em muitas redes de ensino, o investimento na melhoria da remuneração docente está condicionado à adoção de estratégias que se utilizam de critérios meritocráticos, como: desempenho dos professores, provas de conhecimentos, resultados de avaliações e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a avaliação que professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais fazem do Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática que utiliza o desempenho dos alunos como critério para repassar prêmios aos professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina lotados em turmas de II período da Educação Infantil, 1º e 2º do Ensino Fundamental e nas turmas de Se Liga. Especificamente, o estudo procura caracterizar a política educacional do município de Teresina, na perspectiva de identificar as práticas meritocráticas implantadas nos últimos anos no contexto da Rede Pública Municipal; examinar se os professores, os gestores educacionais e os dirigentes educacionais reconhecem o PPA como uma política meritocrática; levantar a opinião dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre as políticas de valorização salarial meritocráticas que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores. Fundamenta-se em Morduchowicz (2003), Oliveira (2004, 2012), Franco (2007), Pinto (2007, 2009), Pontual (2008) e Ravitch (2011), entre outros. Visando dar seqüência ao estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa, onde participaram 60 professores lotados em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, sendo 30 premiados no referido Prêmio e 30 não premiados; 02 gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina; e 02

dirigentes sindicais do Sindicato do Servidores Públicos Municipais de Teresina. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista. Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados, cruzados e analisados estatisticamente, já os dados obtidos por meio da entrevista foram submetidos a uma análise de conteúdo, tendo sido utilizada como técnica de análise a análise temática para as falas dos professores e a análise do discurso, para a reflexão sobre os discursos dos gestores educacionais e dos dirigentes educacionais, conforme Bardin (1977) e Franco (2008). De um modo geral, a análise apontou que os professores são favoráveis ao Prêmio Professor Alfabetizador. Entretanto, ao se analisar especificamente os eixos temáticos: o PPA sob a ótica das professoras, intencionalidade do PPA, o PPA e o processo de alfabetização dos alunos, o PPA e a prática pedagógica do professor alfabetizador, e o desempenho dos alunos como critério para premiar professores, observou-se a falta de consenso entre as professoras entrevistadas. Pela análise do discurso, observou-se uma avaliação positiva dos gestores educacionais em relação ao PPA, ao tempo em que apontou posicionamentos divergentes, por parte dos dirigentes sindicais, quanto à sua utilização como política de remuneração meritocrática.

**Palavras-chave:** Remuneração Docente. Políticas Meritocráticas. Incentivos Salariais. Prêmio Professor Alfabetizador.

Nunes, Ranchimit Batista. **EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA**: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins. Dissertação (Mestrado em Educação) 166 p. Programa de Pós Graduação em Educação – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

## RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa e exploratória, trata das temáticas educação, gênero, comunidade quilombola e afrodescendência no Brasil. De maneira mais delimitada, esta dissertação analisa as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí, identificando as relações dessas experiências com as suas participações nas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero, localização geográfica e condições sociais. A pesquisa partiu do pressuposto que, dada a realidade sócio-histórica de Brejão dos Aipins, marcada pelo isolamento geográfico e pela exclusão social, as experiências de vida escolar de mulheres dessa comunidade tenham sido marcadas por muitos desafios ou impasses que produziram efeitos profundos e duradouros, estando suas conquistas obtidas no campo educacional associadas mais a esforços pessoais do que, necessariamente, a mobilizações, como no caso da promoção de políticas públicas de escolarização. Além disso, é possível pensar que essas conquistas têm fortes implicações na inserção dessas mulheres nas organizações comunitárias. O trabalho traz contribuições de Boakari (2011, 2010, 2005, 1999, 1994), Almeida (2011, 1989), Brandão (2009, 1999, 1981), Fiabani (2008), Lahire (2007), Moreira (2006), Munanga (2006), Gomes (2001), Thompson (1998, 1992), Nascimento (2002, 1978), dentre outros. Os dados elaborados refletem, especialmente, sobre a memória e o processo constitutivo da educação escolar das participantes, e indicam que suas experiências se caracterizam pela superação de desafios relacionados às dificuldades de escolarização e às questões socioculturais de raça, de gênero e de localidade. A conclusão é que os esforços das participantes no sentido de alcançar conquistas educacionais estão associados tanto ao quadro histórico da discriminação racial e exclusão social da mulher, como ao atraso e fragilidade das políticas públicas de escolarização para os afrodescendentes no Brasil. Da mesma forma, há uma relação entre a educação escolar e a ampliação dos saberes e dos poderes de atuação destas mulheres afrodescendentes na comunidade.

**Palavras-chave:** Escolaridade. Mulheres afrodescendentes. Quilombolas. Luta política.



SANTANA, Marttem Costa de. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2013.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o registro escrito de professores de educação infantil como narrativa que possibilita a reflexão na/sobre a prática pedagógica. A pesquisa tem como objetivo central: investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Para tanto, elegeram-se como objetivos específicos: 1) caracterizar a prática pedagógica das professoras da educação infantil à luz de seus registros escritos; 2) identificar os tipos de registros escritos das professoras de educação infantil; e 3) identificar se os registros escritos das professoras de educação infantil constituem ferramentas de reflexão sobre a prática pedagógica. O estudo justifica-se, portanto, por favorecer aos professores a compreensão sobre suas práticas, por meio de registros escritos, como ferramentas que propiciam o conhecimento de si, a autoformação e a reflexão docente, auxiliando a reelaboração do ser professor na educação infantil. A relevância do estudo, neste sentido, decorre de suas contribuições para o desenvolvimento da narratividade e da reflexividade sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil. Para concretizar o intento da pesquisa, no que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, o estudo fundamentou-se em pesquisas que abordam a prática pedagógica na educação infantil. Para contextualizar o objeto de estudo, a investigação ancora-se nas contribuições de: Krammer (1994, 1996, 2011), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), Del Priore (2000), Corsino (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Ostetto (2000, 2010), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Paige-Smith e Craft (2010), entre outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio da pesquisa narrativa. Em relação ao delineamento do percurso metodológico, este se consubstancia nas pesquisas de Bauer e Gaskell (2000), Larrosa (2004, 2010), Clandinin e Connelly (2000, 2011), Dominicé (2010), Josso (2010), Souza (2006), por exemplo. Na produção de dados, a investigação utilizou diários da prática, entrevista narrativa e observação. O estudo narrativo desenvolveu-se na interlocução com quatro professoras da educação infantil do SESC – Centro Educacional de Floriano/PI. Analisou-se os dados

narrativos apoiados na técnica de análise de conteúdo, proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). A organização dos dados contempla 03 (três) eixos de análise, assim denominados: Eixo 01 – Caracterização da prática pedagógica na educação infantil; Eixo 02 – Os tipos de registro escrito das professoras da educação infantil; Eixo 03 – O registro escrito e a reflexividade na/sobre a prática pedagógica. A concretização do estudo tem o mérito de potencializar ao docente a consciência de si, por meio da reflexividade sobre o agir e sobre o ser professor, favorecendo a autoformação. A escrita produzida pelos professores ocorre de forma diversificada: no planejamento, por meio de relatórios individuais e coletivos, em caderno de registros, em bilhetes, em cartazes, dentre outros. A pesquisa revelou a gradativa adesão de professoras de educação infantil ao processo de registrar por escrito a prática pedagógica nesta modalidade, a sua professoralidade, propiciando o desenvolvimento da reflexividade, tendo a narratividade como ferramenta produtiva e interveniente na reelaboração dos modos de pensar, de sentir, de criar e de agir no tempo e no espaço da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pesquisa Narrativa. Registro Escrito. Reflexividade.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes. **Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil**: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação). 174f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O presente estudo objetivou analisar as condições de trabalho dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), à luz da legislação vigente, quanto à distribuição da carga horária docente. Os objetivos específicos foram assim delineados: resgatar o histórico do Colégio Técnico de Teresina (CTT) em sua relação com a educação profissional de nível técnico no Brasil; descrever e analisar as normativas que tratam da carga horária de trabalho dos docentes do EBTT em âmbito federal e local; investigar se a carga horária docente praticada no CTT observa os instrumentos normativos nacionais e locais e identificar e problematizar as variáveis que intervêm na atribuição de carga horária em sala de aula destes docentes. A metodologia adotada ancora-se na realização de pesquisa documental e análise de conteúdo, nos termos de Bardin (1977), Lakatos e Marconi (1991) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), baseando-se na legislação nacional que regulamenta a temática, nas normativas oriundas da UFPI, nos diários de classe dos docentes do CTT, nos dados estatísticos do INEP e na bibliografia produzida sobre o tema pesquisado. Para compreender as normativas que regulamentam a carga horária dos professores do EBTT, foi necessário fazer uma análise do histórico das políticas públicas adotadas para a educação profissional de nível técnico, especialmente aquelas implementadas a partir dos anos 90, com base em autores como Santos (2006), Manfredi (2009), Otranto (2010) e Ortigara e Ganzeli (2011). A discussão sobre as condições de trabalho dos professores da educação profissional, as especificidades da carreira docente do EBTT e a regulamentação da carga horária se ampara nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, na legislação pertinente e nas produções de Santos (2006), Lima, Maria de Fátima; Lima Filho, Dario (2009), Gomes (2011) e Oliveira (2010), entre outros. A análise da realidade do CTT é abordada a partir de estudos específicos sobre esta Escola Técnica Vinculada à UFPI e de documentação pertinente ao estudo. Os resultados da pesquisa indicam que a reforma da educação profissional implementada a partir dos anos 90 solidificou a dualidade estrutural entre o ensino

propedêutico e o ensino profissional, o que foi concretizado por meio do Decreto nº 2.208/97. Com o início do governo Lula, a política educacional visou superar a dualidade estrutural do ensino, por meio do Decreto nº 5.154/04, que restaurou a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Porém, mesmo diante da tentativa de implementar uma educação profissional politécnica, a política educacional continuou a ser definida pelas leis de mercado, impingindo ao ensino profissionalizante a tarefa de promover a formação de mão-de-obra apta a atender às necessidades do empresariado. Os professores da carreira do EBTT passaram a ser cada vez mais cobrados para fazer frente à formação destes trabalhadores, sendo os docentes sobrecarregados pela expansão de matrículas muito superior à expansão das funções docentes na rede federal de ensino profissionalizante.

**Palavras-chave:** Política educacional. Ensino profissional. Regulamentação de carga horária docente.

XIMENES, Idelcelina Barros. **História e memória do ensino jurídico no Piauí**: a Faculdade de Direito-FADI (1931 a 1970). Dissertação (Mestrado em Educação). 120 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal reconstituir a história e memória do ensino jurídico no Piauí, e como secundário descrever informações sobre o cotidiano do ensino jurídico nas primeiras décadas de funcionamento no Piauí. Para tanto são utilizadas as memórias de ex-alunos e ex-professores da antiga Faculdade de Direito (FADI), bem como fontes documentais e bibliográficas. O estudo é baseado em levantamento exploratório com intuito de conhecer a história do ensino jurídico no Piauí desde a sua criação (1931) até o ano de 1970. Foram utilizados autores relacionados a nova história cultural como Roger Chartier (1990), Michel de Certeau (2003), Peter Burke (1992), Jaques Le Goff (2003), vinculados ao estudo da memória como Halbwachs(1990), Loiva Felix (1998), Bom Meihy( 2002), Souza (2000), autores locais como Ferro (1996), Itamar Brito (1996) dentre outros. No estudo do ensino superior no Brasil serão importantes referências Fávero (1980), Cunha (1980), sobre o ensino jurídico superior Wolkmer (2006), Moura(2009), dentre outros. Este trabalho foi dividido em quatro capítulos na seguinte ordem: I – Percurso Metodológico; II – O Ensino Jurídico no Brasil; III – O Ensino Jurídico no Piauí; IV – Rebuscando Memórias sobre o Ensino Jurídico no Piauí. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para extrair da fala dos entrevistados as práticas do cotidiano nas primeiras décadas do ensino jurídico no Piauí. Este trabalho revela algumas situações do cotidiano da Faculdade de Direito (FADI), demonstrando seu perfil de ensino tradicional.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico. Memória. História do Direito. Piauí.



CRUZ, Maria Angélica Piauilino da. **As representações sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos do Colégio Agrícola de Bom Jesus-PI.** Dissertação (Mestre em Educação). 111 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as Representações Sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos no Colégio Agrícola de Bom Jesus-PI. Para contextualizar o objeto de estudo, procedeu-se uma análise da história da imigração no Brasil e particularmente na cidade de Bom Jesus-PI, além do conhecimento sobre o Multiculturalismo que discute sobre as diferenças de valores, de costumes e de crenças existentes entre indivíduos diferentes entre si. O estudo utiliza como referência a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1998), que fornecem elementos necessários para compreender o que representam os professores acerca do objeto de estudo. Parte do pressuposto de que essas representações orientam os sujeitos em suas práticas em sala de aula. Como instrumento de coleta de dados, utiliza a entrevista semi-estruturada. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (2011). Os resultados demonstram que os sujeitos elaboram e partilham representações a respeito dos alunos migrantes. Por meio dessas representações, é possível perceber que os resultados demonstram que os sujeitos elaboram e partilham representações a respeito dos alunos migrantes. Por meio dessas representações, é possível perceber que os professores revelam que os migrantes têm um poder aquisitivo e nível cultural elevados, possuem mais facilidade de aprender e são mais motivados. Tais representações exercem um grande poder em relação às atitudes dos professores que procuram trabalhar de forma mais estruturada para poder acompanhar as necessidades desse novo grupo de alunos.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Migração. Multiculturalismo. Alunos Migrantes; Alunos Nativos.



FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não escolar**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. Dissertação (Mestrado em Educação). 148 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

## RESUMO

A questão das diferenças, e das desigualdades e discriminações por elas geradas, é complexa, com nuances e características multidimensionadas. Incorporar esta discussão nas tentativas de compreender os atos discriminatórios e os óbices enfrentados por suas vítimas é necessidade na sociedade atual, em que as diversidades estão sendo problematizadas cada vez mais. Nesse sentido, a pesquisa em discussão tratou sobre as experiências educacionais vividas por mulheres lésbicas afrodescendentes. Como apoio para o presente estudo, foram consultados trabalhos de Moura (1988), Boakari (1994, 1999, 2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Cunha Júnior (2005), Fanon (2008), Castro e Abramovay (2006), Schumacher (2007), Risério (2007), Gomes (2008), Martins (2013), Junqueira (2013), no que diz respeito à educação e afrodescendência. Os estudos de Butler (2001), Louro (2004, 2010, 2012), Furlani (2011), Brah (2013), Piscitelli (2013) também são fontes para este, no que concerne a questões de gênero, sexualidade e a intersecção entre estigmas. O estudo tinha como objetivo geral investigar as experiências de vida, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina-PI. Os objetivos específicos foram caracterizar vivências da fase escolar, verificar a importância de outros agentes, como movimentos sociais, na promoção da educação fora da sala de aula e apontar de que maneira a escola e a educação realizada fora dela interferiram na construção da(s) identidade(s) das entrevistadas. A pesquisadora utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, à luz das contribuições de Caleffe e Moreira (2006). Por meio desta investigação, foi possível entender facetas diversas e desafiadoras de experiências deste grupo de mulheres lésbicas afrodescendentes, o que possibilitou a problematização das temáticas abordadas. Perspectivas foram lançadas, tais como a importância do debate sobre as diferenças e o respeito à diversidade no desenvolvimento da consciência crítica dos(as) alunos(as), temas silenciados na escola e em casa. A realização deste trabalho destacou a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e raça e os consequentes entrecruzamentos destas categorias nas áreas das educações escolar e social, uma vez que a complexidade destas relações é, a cada dia, mais evidenciada.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Afrodescendência. Lesbianidade.



LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em Física e em Matemática**: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação). 194 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre as Necessidades Formativas e Pedagógicas dos licenciandos em Matemática e Física e teve como objetivo geral compreender os sentidos e os significados das necessidades formativas e pedagógicas desses, considerando as redes de relações sociais e históricas que as ocasionaram, trazendo à tona possibilidades de ações reflexivas visando transformações pessoais e coletivas. A opção pela Pesquisa Qualitativa Crítica é por essa ser a modalidade coerente com os objetivos e com o referencial teórico-metodológico, que está embasado pela Abordagem Sócio-Histórica de Vigotski (1996, 2000, 2008, 2009) e nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. A primeira seção, intitulada de “Introdução: A gênese do processo investigativo”, informar ao leitor como e por que da escolha do objeto de estudo, quais foram os percalços da pesquisa que delinearão o objeto, quais foram os objetivos pretendidos, a inclusão no âmbito da investigação, bem como as contribuições do Grupo FORMAR para o desenvolvimento do processo investigativo. A segunda seção, intitulada de “O percurso da pesquisa: construindo caminhos”, trata dos princípios teórico-metodológicos da Abordagem Sócio-Histórica e da Pesquisa Qualitativa Crítica. Discorre sobre os procedimentos metodológicos escolhidos para a produção dos dados e apresenta o plano de análise da dissertação. A terceira seção, denominada de “Perseverando no caminho: significando fundamentos, análise e interpretação dos significados e dos sentidos produzidos na pesquisa”, aborda a importância da formação inicial de professores, retoma o significado de formação e as diversas orientações que existem para as formações de professores, explana o universo das Licenciaturas, situando as necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos no contexto social e histórico em que se deram os cursos, bem como identifica as necessidades formativas dos licenciandos, interpretando-as à luz do referencial teórico e metodológico escolhido. A análise e a interpretação dos dados da pesquisa foram realizadas por meio da Análise de Discurso. A quarta e última seção, denominada de “A linha de chegada?”, evoca a inconclusão da temática, haja vista que, mesmo concluindo a escrita deste trabalho, a temática seguirá

outros caminhos e outras discussões que favorecerão a formação de professores; explicita, também, as considerações em vista deste processo investigativo.

**Palavras-chave:** Necessidades Formativas. Formação Inicial. Reflexão.

CARVALHO, Francimeiry Santos. **Sociopoetizando as sexualidades**: o pensamento filosófico de jovens do Colégio Técnico de Floriano-PI. Dissertação (Mestrado em Educação). 227 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a filosofia presente nas ideias e nos confetos produzidos sobre o tema sexualidade por jovens do Curso Técnico em Enfermagem no Colégio Técnico de Floriano-PI (CTF). A sexualidade, por vezes questionada, por vezes (des) conhecida, tornou-se um desafio tanto para os jovens como para pais e professores. Especificamente pretende-se: Identificar os saberes dos jovens sobre a sexualidade; Identificar as dificuldades dos jovens com a sexualidade; Perceber os aliados e as estratégias dos jovens frente às problemáticas. Para esta discussão foram utilizados teóricos como: Abramo (1994), Bonfim (2006), Canevacci (2005) Deleuze (2003), Foucault (2010), Freud (1976), Pais (2012), dentre outros. A abordagem metodológica foi a Sociopoética que trabalha com grupos, com o corpo todo, com dispositivos artísticos e com a espiritualidade, tendo como instrumentos as técnicas nas oficinas proporcionando um momento lúdico, reflexivo e potente tendo como autores: Adad (2011 2012), Gauthier(2010) e Petit(2002 ). Neste caso as técnicas utilizadas foram: “os bichos da sexualidade” e “o corpo coletivo da sexualidade”. A pesquisa ocorreu no CTF, constituído por 06 copesquisadores do Curso Técnico em Enfermagem, sendo 05 mulheres e 01 homem realizada no período de Novembro de 2012 à Maio de 2013. Seguindo o caminho metodológico posteriormente foi realizada a contra-análise que permitiu ao leitor sentir a variação dada à pesquisa, pelos copesquisadores, e leva, também, o facilitador a retificar, complementar e complexificar suas percepções iniciais quanto às linhas do pensamento do grupo, levando-as ao momento filosófico que permitiu um confronto entre as linhas de pensamento do grupo pesquisador e as reflexões teóricas-filosóficas de outros autores e ou correntes. Com isso, no momento foram encontradas duas linhas: a primeira que referiu aos saberes e experiências dos jovens sobre a sexualidade, que resultou nos seguintes confetos(conceitos com afetos): Pássaro sexualidade de muitas cores, sexualidade pássaro objeto de desejo, perna da sexualidade símbolo sexual, saberes DST's, saberes masturbação, saberes coisinhas interessantes nos quais o jovens problematizaram a puberdade, experiências,

Dst's, masturbação, métodos contraceptivos e a primeira vez. Na segunda linha, foram encontradas as dificuldades dos jovens sobre a sexualidade, estratégias e aliados na superação destas dificuldades, com os seguintes confetos: pássaro sexualidade de muitas cores, dificuldade labirinto, minhoca amarela da sexualidade, dificuldade buraco da sexualidade nos quais os jovens problematizaram as dúvidas, o relacionamento com os pais, os sentimentos, as escolhas, os riscos e as estratégias e aliados na superação destas dificuldades. O trabalho revelou ser possível um aprofundamento da sexualidade no universo jovem, mostrando novas possibilidades no enfrentamento da temática, sendo possível inovar as práticas docentes com a população jovem, tendo em vista seus saberes e experiências bem como suas dificuldades, os aliados e as estratégias de enfrentamento com temas transversais relacionados com as questões referentes às sexualidades e juventudes.

**Palavras chave:** Jovens. Sexualidade. Curso Técnico em Enfermagem. Sociopoética.

SILVA, Shirlane Maria Batista da. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo**: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). 129 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O estágio supervisionado como espaço de formação no curso de Pedagogia deve ser o momento de formação que viabilize a produção de conhecimentos sobre a realidade da escola na vivência do ciclo docente durante a regência de classe. Nessa perspectiva, estudos e pesquisas relativos a esse objeto de pesquisa podem trazer significativas contribuições aos projetos formativos de professores. Assim, a presente pesquisa possibilitará a construção de saberes e de fazeres na formação do futuro professor. Este estudo tem como objetivo geral: investigar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, na perspectiva de análise dos saberes e dos fazeres construídos na regência de classe. São objetivos específicos: caracterizar a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concerne ao saber e ao fazer docente; descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio supervisionado; identificar como o aluno estagiário relaciona os saberes construídos na academia com a prática pedagógica no estágio supervisionado. A pesquisa é de caráter qualitativo narrativo. Para produção dos dados, foi utilizado o questionário, o memorial e as rodas de conversa. Após a sua produção, esses foram analisados e interpretados com a técnica de análise de conteúdo, tomando como base Bardin (2009). A pesquisa foi realizada com os alunos do sexto período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias/MA (CESC). Para alcance dos objetivos propostos, teve como aporte teórico da investigação os autores: Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (2009), Imbernón (2010), Tardif (2006), Gauthier (2006), Contreras (2002), Brzezinski (2002), Pimenta e Lima (2004), Buriolla (2011), Rios (2010), Mendes (2006), Brito (2011), Piconez (2007), entre outros. Os resultados do estudo apontam para uma reflexão e uma discussão mais aprofundada sobre o saber, o saber ser e o saber fazer dos futuros professores, considerando que as experiências e as vivências desses professores no contexto da sala de aula na qual se constrói e se reconstrói os saberes e os fazeres do ser professor.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Saber. Saber ser. Saber fazer. Prática pedagógica.



SILVA, Haldaci Regina da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros:** práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Umbanda de Teresina – Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). 113 f. Programa de Pós- Graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

As religiões de matrizes africanas continuam sendo instituições de ensino-aprendizagem para muitos afrodescendentes em diferentes lugares do Brasil. A cidade de Teresina também tem as suas casas onde se praticam essas. Desse modo, este estudo desvela e analisa os saberes produzidos em Terreiros de Umbanda, a partir de uma investigação no Terreiro de ILÊ OYÁ TADE – a Casa da Coroa de Iansã (deusa dos ventos, de origem do Rio Níger da África), localizado em Teresina – Piauí; objetiva, ainda, compreender as aprendizagens desenvolvidas nessa casa de orações, solidariedade e união. Com a colaboração de três filhas (afrodescendentes) de santo e do pai de santo do terreiro em questão, acessou informações por meio de entrevistas semiestruturadas; outras informações vieram de documentos relativos à organização do Terreiro. Aproveitou as orientações de autores como Richardson e colaboradores (2009) para fundamentar a pesquisa qualitativa. Para apoiar a discussão, autores como Fernandes (2011), Thompson (1992), Freire e Faundez (1985), Boakari (2005), Munanga (1994), Gomes (2000), dentre outros. O texto, debate questões teórico-metodológicas e apresenta os resultados do estudo; mostra que na Umbanda todos os elementos que a compõem, bem como as atividades desenvolvidas pelas/os seguidoras/ores são fontes de aprendizagem no tocante à disciplina, à responsabilidade, ao compromisso, ao respeito para com os seres humanos e a natureza. Particularmente, enfatiza a solidariedade, as vivências de colaboração, continuidade da resistência histórica, a consolidação da cidadania e o saber ouvir-escutar; espiritualidade ativa, prática e participativa. O trabalho questiona como as aprendizagens da Umbanda são tão importantes quanto o ensino-aprendizagem escolar: dois instrumentos sociais voltados à construção de uma cidadania participativa.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Umbanda. Produção de saberes.



COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação). 229 f. programa de Pós-Graduação em Educação, centro de Ciências da Educação, Universidade federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O pensamento ocidental colonialista desenvolveu a tendência do olhar unilateral sobre o mundo diverso, o que gerou a concepção das generalizações, da negação diversidade. Do ponto de vista epistemológico, impôs-se um paradigma que, assentado na classificação dos povos em superiores e inferiores, criou uma hierarquia entre os saberes, considerando os mais relevantes, ou válidos, os construídos segundo o referido paradigma, e menos relevantes, ou não válidos, os outros saberes. Tal visão continua a referenciar a nossa forma de ver e interpretar o mundo, de forma que a educação escolar ainda existente nos quilombos estudados apresenta dificuldade de dialogar com as realidades cotidianas vivenciadas pelos jovens e silencia-se sobre os processos históricos geradores da sua condição de quilombolas, dificultando a formação da sua identidade racial. Por meio deste estudo, investiguei como se dão essas educações e suas inter-relações, tencionando saber se e como as educações escolar e social, com seus conteúdos e práticas, influenciam na formação da identidade racial dos jovens. Objetivei compreender as contribuições da educação escolar e dos saberes locais na construção da identidade racial dos jovens. Adotei a abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a entrevista não estruturada. Como campo de pesquisa, escolhi os quilombos Riacho dos Negros e Saco/Curtume, tomando como referência principal a comunidade Junco. Para a compreensão da questão, dialoguei com os seguintes autores: Boakari (1994, 2000); Boakari e Gomes (2005); Gomes (2005); Brandão (2003, 1993, 2007); Castro e Abramovay (2006); Cavaleiro (2005, 2006, 2010), Cunha Jr (1995, 2005); Falci (1995, 2001); Fiabani (2012); Freire (1983, 1987, 1991, 1996); Fanon (2008); Leite (2000), Lima (2005); Munanga (2003, 2005); Moura (1988); Santos (1997, 2004, 2010); Santos (2007), entre outros. Os resultados apontam que há uma dissociação entre educação escolar e o cotidiano dos jovens quilombolas. As questões raciais vivenciadas por eles são negligenciadas na escola, o que lhes dificulta a formação da identidade racial. Por sua vez, a educação social, com todos os desafios políticos, sociais e culturais

que apresenta, parece contribuir de modo marcante na construção das identidades e conquista da cidadania de jovens quilombolas de São João do Piauí.

**Palavras-chave:** Educações. Afrodescendência. Quilombo. Identidade racial. Jovens.

COSTA, Aliete Gomes da. **Aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de Geografia**. Dissertação (Mestre em Educação). 111 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre a prática pedagógica do professor de geografia, objeto deste estudo, a fim de refletir a seguinte problemática: como as opções teórico-metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores de geografia do Ensino Médio e suas implicações para a aprendizagem dos alunos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com o objetivo de analisar os aspectos teórico- metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de geografia e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, toma-se como referencial teórico: Behrens (2011); Bordenave, Pereira (2008); Brasil (1996, 1998, 2008); Callai, (1998); Cassab (2009); Cavaco (1999); Gatti e Barretto (2009); Kaercher (1999, 2003), que sugerem possíveis caminhos de transformação para a dinâmica do ensino e da prática pedagógica do professor de geografia. Quanto à metodologia da investigação, apoiou-se em Flick (2009); Gatti; André (2010); Gibbs (2009) e Bardin (2011). A pesquisa utilizou para a coleta de dados o questionário, tendo como cenário duas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Bom Jesus-PI. Os dados produzidos foram organizados em categorias gerais e interpretados com base na técnica de análise de conteúdo referendada em Bardin (2011). O estudo mostra a existência de concepções diversas na prática pedagógica do professor de geografia no Ensino Médio, o que pode ser, a propósito, verificado nas análises dos dados do estudo realizado, resultando em formas variadas também de ensinar e de aprender. O reflexo de uma prática pedagógica que se classifica como conservadora continua presente no ensino da geografia, refletindo sobre as aprendizagens.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Aspectos teórico-metodológicos. Ensino de geografia. Ensino Médio.



SANTOS, Maria da Conceição de Souza. **Páginas sociopoéticas**: Deslizando nas ideias e nos conceitos de jovens sobre leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). 151 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

## RESUMO

A temática deste trabalho é a relação que se dá entre jovens e leitura. Traz os resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada com nove alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Severiano Sousa, em Teresina-PI, e dois ex-alunos, frequentadores da biblioteca da escola. Tem como objetivo geral analisar as ideias e os conceitos que os jovens têm sobre o que é leitura; e, como objetivos específicos: caracterizar o perfil-leitor dos jovens; identificar suas ideias e seus conceitos sobre o que é leitura; identificar os problemas que os atravessam e que os mobilizam, presentes nas ideias e nos conceitos produzidos por eles sobre leitura; perceber que outras formas de pensar e/ou de problematizar sobre a leitura estão presentes nas ideias e nos conceitos produzidos pelos jovens; identificar o que os jovens podem frente aos problemas enfrentados com a leitura. São referências da pesquisa: Larrosa (2009, 2010), Chartier (1999), Freire (2009), Certeau (2011), Pennac (2008), Manguel (1997), Lajolo (2007) dentre outros, nos debates sobre leitura; Diógenes (2010), Abramo (2005), nas questões que tratam de juventudes. Para a produção dos dados, a pesquisa utilizou a metodologia Sociopoética, prática social de construção do conhecimento, à luz da teoria de Gauthier (1999, 2003, 2013), Adad (2005, 2011, 2012), Petit (2012, 2013). As análises dos dados levam a duas linhas ou dimensões do pensamento do grupo-pesquisador: tipos de leitura e de leitor; e cegueiras que atrapalham e/ou impedem a leitura. Em relação à primeira, os jovens criaram confetos como leitura cabeça de cuia, que faz o leitor cabeça de cuia interagir com o texto, fazendo-o querer ler mais e mais o texto, provocando reações em cadeia em forma de emoções das mais diversas, e que levam a outros confetos potentes como a leitura livro aberto, leitor criatividade, leitura mundo diferente, leitura coisa imaginária, leitor livro na mente. A segunda linha foi definida a partir do confeto cegueira da leitura: a preguiça; a linguagem de difícil compreensão; a ausência de obras contemporâneas nas bibliotecas; e o tratamento dado às capas, que devem ser atrativos e trazer sínteses cativantes. Os dados produzidos nesta pesquisa demonstram o turbilhão de ideias e de conceitos desterritorializados e heterogêneos, marcados pelas multifaces juvenis. **Palavras-chave**: Leitura. Jovens. Ensino Médio. Sociopoética.



LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **As ações do programa escola aberta, escola da gente como prática de cultura de paz**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, Piauí, 2013.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o Programa Escola Aberta (PEA), como política pública de construção de práticas educativas para a paz na Escola Municipal “Raimundo Nonato Monteiro Santana”, na Vila Irmã Dulce, na zona sul de Teresina – PI. O PEA é uma das políticas públicas desenvolvidas para a juventude, criada pela Resolução CD/FNDE/Nº 52, de 25 de outubro de 2004. A opção teórica metodológica para a pesquisa situou-se naquela que autores como Melucci (2005), Chizzotti (2005), Ludke; André (2012) e Minayo (1993) classificam de natureza qualitativa, sendo esse um estudo de caso. Prioritariamente, em termos teóricos se baseou nos estudos de Abramo (1997, 2003, 2008), Almeida (2005), Bomfim (2001, 2006), Canevacci (2005), Dayrell (2003), Diógenes(1998), Gohn (2011), Haguette (1997), Jares (2002), Leão (2005), Macêdo (2012), Mendola (2005), Noletto (2008), Reis (2006), Santos e Hermanns (2002), Sposito (2003), Silva (2006). A construção de dados incluiu a análise documental e entrevista aberta envolvendo os jovens, gestores e coordenadores do programa, bem como observações diretas em visitas à Instituição e nas atividades desenvolvidas pelo PEA. Foi possível perceber que o PEA, considerando as situações contextuais, sociais, culturais, políticas, econômicas em que está situada a comunidade da Vila Irmã Dulce, apresenta-se como uma política pública reparadora, que procura esforçadamente, principalmente por meio de seus principais atores, atenuar os problemas provocados pela ausência de espaços de lazer, de cultura e de formação profissional, e, insiste em plantar sementes de cultura de paz.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Programa Escola Aberta. Juventudes. Cultura de Paz.



RODRIGUES, Maria do Socorro Meireles. **Do ensino normal ao pedagógico**: história e memória das instituições escolares de formação de professores em Parnaíba (1927-1982). Dissertação (Mestrado em Educação), 160 f. Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo geral analisar a constituição do ensino normal na cidade de Parnaíba, Estado do Piauí, como nível educacional formador de professores, no período compreendido entre 1927 e 1982, utilizando como fontes memórias de ex-diretores, ex-professores e ex-alunas, documentos existentes nos arquivos das escolas analisadas, no arquivo público do estado do Piauí e documentos particulares. A pesquisa tem como problemática central compreender as características do processo de constituição do ensino normal de Parnaíba. Apresenta como recorte temporal os anos de 1927 a 1982, justificando-se o recorte inicial por ter sido criada em 1927 a primeira “Escola Normal de Parnaíba”; e finalizando em 1982 com a implantação do projeto do Centro de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em algumas escolas normais. Adotando-se a abordagem historiográfica vinculada à nova história cultural, fundamentando-se principalmente nos seguintes autores da história oral: Alberti (2004), Burke (1992) e Chartier (2002); da história da educação brasileira: Azevedo (1976) e Lopes e Galvão (2005); do Estudo das Instituições escolares, sua cultura e seu cotidiano: Buffa (2002), Faria Filho (2007), Magalhães (2004), Souza (2007) e Vidal (2005); sobre História e Memória: Le Goff (1990), Halbwachs (1990) e produções historiográficas locais como: Brito (1996), Costa Filho (2006), Duarte Filho (2010), Ferro (1996 e 2010), Lopes (1996, 2001, 2008), Mendes (2001, 2007 e 2010), Oliveira (1993 e 2011), Queiroz (2008), Silva (1987) e Vieira (2010). A pesquisa de cunho qualitativo e descritivo utilizou como fontes principais o questionário e a entrevista semi-estruturada com ex-docentes, ex-alunos e ex-diretores e os documentos produzidos nas escolas pesquisadas. Os resultados apontam que as Escolas Normais de Parnaíba foram importantes instituições de formação de recursos humanos para a educação oferecendo mão de obra qualificada para as pré-escolas e escolas primárias existentes na região. Sua importância vincula-se ao projeto de modernização escolar da cidade e a expansão da educação primária. Da sua implantação até o ano de 1982, passou por várias mudanças curriculares e metodológicas, reflexo das transformações vivenciadas pelo estado e município no âmbito

político, econômico e social. Observou-se ainda que a reconstituição da história e memória dessas instituições de ensino que trabalharam com a modalidade normal se faz necessária para ampliação dos estudos em torno da história da formação de professores e sua vinculação com as instituições escolares no município.

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino Normal. Instituições Escolares. Parnaíba.

MEDEIROS, Maria Gessi-Leila. **Mediação de conflitos no espaço escolar**: linguagens de cultura de paz na escola pública de Teresina/PI. Dissertação (Mestrado em Educação). 153 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O presente trabalho tem como temática a mediação de conflitos na escola pública de Teresina-PI. A investigação aconteceu na Unidade Escolar Maria Melo, escola da rede estadual de ensino de Teresina – PI e contou com a participação de dez docentes e dez discentes do 8º ano. As questões problematizadoras da pesquisa foram as seguintes: Que histórico de violências há no âmbito da Unidade Escolar Maria Melo? De que forma os atores que compõem a escola interagem com as práticas de Cultura de Paz? Quais as potencialidades, os limites e as possibilidades de realização de um projeto de mediação de conflitos na escola? Nesse sentido, ficou definido como objetivo geral: Analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo no período em estudo. E como objetivos específicos: identificar os tipos de violências praticados na escola; analisar os impactos da violência nas convivências entre os atores escolares; identificar as possibilidades de criação de um programa de mediação de conflitos para períodos posteriores a esta pesquisa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual empregou como método a pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados obtidos durante este estudo foram: aplicação de questionários entre os respectivos docentes e discentes; análise de documentos – Projeto Político Pedagógico da escola, dados estatísticos dos Mapas da Violência dos anos de 2011, 2012 e 2013, dados estatísticos sobre violência escolar contidos nos registros da Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPA) dos anos de 2011, 2012; realização de três oficinas com os referidos discentes; e revisão bibliográfica. Como base teórica, foram utilizados os estudos de autores como Abramovay e Castro (2006); Adorno (2002); Arnoud e Damascena (1996); Charlot (2002), Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimarães (2010); Jares (2002); Macêdo e Bomfim (2007), dentre outros. Como resultado, a pesquisa apontou que na escola estão presentes os três níveis de violência, segundo a conceituação de Charlot (2002) – violência na/à da escola, com destaque para a violência na escola e para a violência à escola, cujos tipos evidenciados foram: agressões verbais, brigas, uso de drogas e atos obscenos; e pichações, depredação escolar

e furtos de objetos e equipamentos escolares, respectivamente. Ficou evidenciado também que os alunos são as maiores vítimas, principalmente de agressões verbais e físicas. No entanto, os professores também figuraram como vítimas de desrespeito. Assim, foi constatado que as convivências – tanto entre os alunos, como entre esses e os profissionais com os quais se relacionam –, estão afetadas de maneira negativa. Porém, depois da realização das três oficinas que compunham o curso de formação com os alunos do 8º ano, ficou evidente a possibilidade de construção de um projeto de mediação de conflitos nesta escola, em decorrência das potencialidades observadas no percurso da pesquisa, pois os participantes demonstraram, em vários momentos de suas produções, que são capazes de desenvolver e de cultivar valores positivos como a tolerância, o respeito, a solidariedade, a amizade, características essenciais para a boa convivência humana e para a mediação de conflitos.

**Palavras-chave:** Violências na Escola. Mediação de Conflitos. Cultura de Paz.

SILVA, Maurício Ribeiro da. **Inclusão digital e formação de professores**: desafios e conflitos no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) 85 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Este texto apresenta o resultado de uma investigação sobre a “inclusão digital e formação de professores: desafios e conflitos no cotidiano escolar”, que foi desenvolvida com a participação de professores do Centro de Ensino Médio de Tempo Integral “Franklin Dória”, da rede estadual de ensino do município de Bom Jesus-PI. O referencial teórico-metodológico está embasado na abordagem qualitativa do tipo descritiva. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por se tratar de uma forma de pesquisa que possibilita a interpretação de informações que retratam a perspectiva dos sujeitos da situação investigada. Apresenta como objeto de estudo situações que envolvem reflexão sobre a inclusão digital no contexto escolar. O interesse pela investigação partiu das necessidades sentidas pelo pesquisador, como professor do Curso Técnico em Informática de uma escola de formação profissional da rede pública federal, o que deu origem à indagação: como as concepções dos professores sobre o uso das novas tecnologias no contexto escolar interfere na prática pedagógica? Tem como objetivo geral analisar as concepções sobre práticas usuais da informática educativa na escola com vistas às implicações na prática pedagógica. Especificamente, identifica as concepções dos professores sobre inclusão digital, verifica como a informática educativa é utilizada na escola e sua correlação com a prática pedagógica e reflete os desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso das novas tecnologias como ferramenta educativa. Fundamenta-se em Valente (1996, 1999, 2013), D’Ambrósio (1989), Moraes (2002), Freire e Prado (2000), Damasceno (2006), Brito (2008), Gómez (2013) entre outros. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa utiliza o questionário, a entrevista semiestruturada e embasa-se em Gil (2010), André (2012), Yin (2005), Oliveira (2010), Richardson (2010), Weller e Pfaff (2010) e Bardin (2009). Para traçar o processo de organização, a análise e interpretação dos dados, fundamenta-se em Fairclough (2001), Orlandi (2006), Pêcheux (2008), Bardin (2009) e Oliveira (2010) e nos pressupostos da categorização e da análise de discurso. Os resultados apontam a possibilidade da inclusão digital fomentara criação de situações de aprendizagem que venham a contribuir com

a prática pedagógica do professor atuando como uma ferramenta a serviço de um projeto educacional inovador na contemporaneidade. É visível a necessidade de formação continuada permanente, conforme afirmaram os interlocutores desta pesquisa, condição apresentada como uma forma de subsidiar o professor, mudando suas concepções sobre o uso do computador e da mídia digital no contexto da sala de aula.

**Palavras-chave:** Informática na Educação. Inclusão Digital. Formação de Professores.

FEITOSA, Verbena Maria Costa Reis. **Formação técnica profissionalizante na modalidade educação de jovens e adultos**: autovalorização dos egressos. Dissertação (Mestrado Em Educação) 90f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

Este trabalho consiste em investigação intitulada: “Formação técnica profissionalizante na modalidade Educação de Jovens e Adultos: autovalorização dos egressos”, desenvolvida com os egressos da primeira turma do Curso Técnico de Vigilância em Saúde, integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA). O referencial-teórico está embasado na pesquisa qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por ela valorizar hábitos, atitudes, opiniões se aplicando a proposta da investigação. Apresenta como objeto de estudo situações que envolvem reflexões sobre a formação técnica profissionalizante dos egressos. O interesse nesta temática decorre de preocupações da pesquisadora como professora de cursos técnicos profissionalizantes, o que gerou a indagação: como a formação técnica profissionalizante ampliou a possibilidade de acesso dos egressos a educação e ao trabalho, contribuindo para conquistas pessoal e profissional? Defini como objetivo geral: analisar a contribuição da formação técnica, para o crescimento pessoal e profissional dos egressos. De forma específica o trabalho procura delinear o perfil sócio demográfico dos egressos para que proporcione a compreensão do público potencial do curso, identificando as mudanças ocorridas na vida pessoal relacionadas ao processo de formação, visa também, uma avaliação das contribuições da formação técnica para as conquistas no campo profissional. Fundamenta-se em Haddad (2000), Cury (2002), Moura (2003, 2010), Vieira (2004), Di Pierro (2005, 2010), Freire (2009), entre outros. Como procedimento metodológico utilizou-se o questionário a entrevista semiestruturada no grupo focal para coleta de dados. Traça o processo de organização, análise e interpretação dos dados, com base em Bogdan/Biklen (1994); Minayo (1995); Debus (1997); Cervo e Bervian (2002); Oliveira (2007); Barbour (2009) e Bardin (2009); e nos pressupostos da Análise de Discurso, proposta por Orlandi (2001; 2003); Yñiguez (2004), dentre outros. O resultado do trabalho revela que a formação técnica proporcionada aos estudantes contribui para sua autovalorização. Então, concluímos que atende as expectativas das pessoas jovens e adultas, tão heterogêneo, mas ao mesmo tempo homogêneo no que se refere aos objetivos que

almejam. No entanto, necessita de discussão aprofundada sobre a problemática evidenciada, considerando que se trata de uma proposta relativamente nova, a fim de subsidiar a consolidação de políticas públicas de inclusão para o setor.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino Profissionalizante. Autovalorização dos Egressos.

GUIMARÃES, Luzinete de Araújo Lima. **Saberes populares e científicos**: uso de plantas medicinais na Educação e na Saúde. Dissertação (Mestrando em Educação). f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O presente estudo apresenta uma investigação intitulada: Saberes populares e científicos: uso de plantas medicinais na educação e saúde, desenvolvido com a participação de raizeiros, residentes em Bom Jesus, Piauí. O referencial teórico e metodológico está embasado em estudiosos da temática evidenciada. A opção pela revisão integrativa com abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de filtrar os estudos científicos existentes sobre o uso de plantas medicinais na educação e saúde, e no levantamento de informações sobre o conhecimento popular dos moradores da região de Bom Jesus-PI, lócus da investigação, conhecidos popularmente como raizeiros. Apresenta como objeto de estudo reflexões sobre o uso de plantas medicinais no cuidado com a saúde a luz de saberes popular e científico. O interesse pelo estudo teve início nas práticas cotidianas da pesquisadora desde a infância, automedicam, ingerindo chás, xaropes e inguentos preparados com plantas medicinais típicas da região e como professora do Colégio Técnico. Define como objetivo geral analisar o uso de plantas medicinais com base em conhecimentos populares, visando a educação no cuidado da saúde e cura de enfermidades. Fundamenta-se em: Bruno; Naldi (1978); Levi-Straus (1989); Albuquerque (1997); Brasil (1998); ABIFISA (2009); Lobosco (2005); Lima (2006); Sousa; Gomes; Correa (2010) Freire (2011); Vieira (2012); Resoluções e P pareceres da ANVISA, dentre outros. Com procedimentos metodológicos utiliza a revisão integrativa referendado por González et al (2003), Monteiro et al (2006), Oliveira (2007), Oliveira et al (2008), Mendes (2008), Suzigan et al (2009), Roque; Rocha e Loiola (2010), Pereira et al (2010), Higa et al (2011) e Arroyi-Acevedo et al (2011), entre outros, bem como, formulários e entrevista. Para categorizar os dados busca-se apoio em Oliveira (2010). Para traçar o percurso de análise interpretativa dos dados utiliza os princípios da Análise de Discurso, fundamentada em Pechêux (2008), Orlandi (2005) e Fairclough (2001). Os resultados revelam a necessidade de investimento por parte da Academia em estudos e pesquisas sobre plantas e ervas medicinal e seu uso no tratamento de doenças sistêmicas e males associados, visto que são

comprovadamente eficientes e eficazes. Além de subsidiar a construção de políticas públicas no setor da educação e saúde da população. O estudo identifica e aponta como entrave a questão do uso das plantas medicinais, pois os profissionais da área médica tem receio em relação a isso temendo represálias, mesmo acreditando que em muitos casos podem ser prescritos, obtendo resultados satisfatórios. Este estudo revela, portanto, que o uso de plantas medicinais de forma adequada, contribui para melhoria do bem estar da população, além da redução da extinção das espécies do ponto de vista ambiental e cultural.

**Palavra chave:** Educação e Saúde. Plantas Mediciniais. Saberes Populares. Saberes Científicos.

GONZAGA, Patrícia da Cunha. **A trajetória formativa do professor de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica**. Dissertação (Mestrado em Educação). 151 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

O objeto do presente estudo compreende a trajetória formativa dos professores de Biologia e suas contribuições para o processo de alfabetização biológica, tendo como objetivo geral investigar como se constitui a trajetória formativa dos professores de Biologia do Ensino Médio da rede pública do município de José de Freitas-PI, levantando suas contribuições para o processo de alfabetização biológica. Em consonância com o objetivo geral, são elencados como objetivos específicos descrever a trajetória formativa dos professores de Biologia; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Biologia na sua prática, no tocante ao processo de formação docente; compreender o processo de alfabetização biológica no Ensino Médio e, conhecer as contribuições da formação dos professores de Biologia para a alfabetização biológica dos alunos no Ensino Médio. Nesse contexto, construímos o seguinte problema de pesquisa: como se constitui a trajetória formativa dos professores de Biologia do Ensino Médio da rede pública estadual de José de Freitas – PI e quais suas contribuições para o processo de alfabetização biológica? Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, o nosso trabalho apoia-se em Imbernón (2007, 2010), Mendes Sobrinho (2002, 2007, 2011), Nóvoa (1992, 1995, 2000), entre outros que investigam a formação do professor e sua prática. Este estudo também se fundamenta em Bizzo (2012), Krasilchik (2011), Marandino, Selles e Ferreira (2009), dentre outros, que desenvolvem a temática formação do professor de Biologia e o processo de alfabetização biológica. Utilizamos, ainda, como aporte teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008a), que direcionam a educação brasileira. No campo metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritivo-analítica, utilizando-se o método autobiográfico, conforme orientações de Nóvoa (2000), Nóvoa e Finger (2010), Richardson et al (2008), Souza (2006), dentre outros. Os sujeitos e o contexto do estudo compreendem professores de Biologia que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de José de Freitas/PI. Os dados

da pesquisa foram produzidos a partir do memorial de formação e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados consistiu em uma análise descritiva e interpretativa do conteúdo das narrativas autobiográficas escritas e entrevistas concedidas pelos professores, considerando três categorias principais de análise: a trajetória formativa, a prática docente e o processo de alfabetização biológica. A partir das informações registradas e interpretadas, ficou evidenciado que a trajetória formativa dos professores de Biologia do município de José de Freitas – PI é qualificável, porém os profissionais reconhecem a necessidade de uma formação permanente e de qualidade, que atenda aos seus anseios, principalmente quanto à atuação em sala de aula e ao processo ensino-aprendizagem dos discentes. Sugerem, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada orientem práticas *bioalfabetizadoras* no contexto do Ensino Médio, a fim de proporcionarem efetivamente uma alfabetização biológica aos seus alunos.

**Palavras-chave:** Trajetória formativa. Formação de Professores. Ensino de Biologia. Alfabetização Biológica.

SANTOS, Conceição de Maria Ribeiro dos. **Formação contínua do professor de Matemática**: contribuições para a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). 150f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

## RESUMO

No contexto das discussões sobre a importância da aquisição do conhecimento matemático diante das exigências da sociedade contemporânea, emerge como questão relevante a formação contínua em Matemática do professor polivalente. Por essa razão, torna-se importante o estudo da temática, na perspectiva de reflexão sobre a prática docente desses profissionais para que se possa atender aos desafios atuais de sala de aula. Nesse sentido, este estudo tem como questão norteadora: Quais as contribuições da formação contínua do professor de Matemática para sua prática docente? Neste sentido, o presente trabalho define como objetivo geral investigar as contribuições da formação contínua para a prática docente do professor de Matemática da rede pública do município de José de Freitas-PI. Especificamente, busca contextualizar a formação contínua dos professores que ensinam Matemática; descreve as bases teórico-metodológicas da formação contínua desse professor; analisa os saberes docentes contemplados na formação contínua dos professores no contexto da prática docente e, por fim, verifica como os saberes da formação contínua contribuem para a prática de professores que ensinam Matemática. Para tanto, embasa nas reflexões teóricas de autores que discutem formação contínua (FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2010; PACHECO; FLORES, 1999), formação matemática dos professores dos anos iniciais (CURI, 2005, 2008; LORENZATO, 2006) e a prática docente (SOUZA, 1999; FRANCO, 2012), entre outros. Quanto à metodologia, desenvolveu-se por meio de uma investigação de cunho descritivo na abordagem da pesquisa qualitativa. Para coleta de dados, utiliza o questionário misto, a análise documental e a entrevista semiestruturada, os quais oportunizaram aos sujeitos colaboradores fornecer informações sobre a formação contínua para a docência, favorecendo, desse modo, subsídios essenciais à análise e à compreensão do objeto de estudo. O *locus* de pesquisa constituiu-se de três escolas da rede pública municipal de José de Freitas, situadas na zona urbana periférica. Conta com a participação de dez docentes com experiência mínima de cinco anos em processo formativo. Utiliza a análise de conteúdo

de Bardin (2011) na interpretação dos dados construídos, os quais viabilizaram a investigação da formação contínua de professores que ensinam Matemática, revelando as contribuições para a prática docente. Constata que a formação contínua dos professores de Matemática se constitui em serviço, articulada com os saberes da experiência e da didática conforme demanda a prática em sala de aula. Juntamente, dá-se a consolidação de saberes diversos ao saber fazer, mediante a necessidade dos docentes se formarem continuamente, para o desenvolvimento de práticas atualizadas e adequadas a cada realidade de ensino. Portanto, conclui-se que a formação contínua do professor que ensina Matemática nos anos iniciais diante das lacunas da formação inicial tem contribuído para a atuação destes em sala de aula, por promover a aproximação entre o conhecimento acadêmico e o prático, vinculados às necessidades da demanda escolar.

**Palavras-chave:** Formação Contínua. Prática Docente. Educação Matemática. Ensino de Matemática.

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS**  
**NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

- 1 *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (perceitas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: Referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, Referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico - [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT em vigor;
- 7 Na identificação do(s) autor(es), em arquivo à parte, deverão constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional completos, e-mail, telefone e, quando for o caso, apoio e colaborações;

- 8 Para citações, organizações e Referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):

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

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. *Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos*. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A *pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica*. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. *No Rio, instituições cortam professores*. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2006. *Cotidiano*, caderno 3, p. C 3.

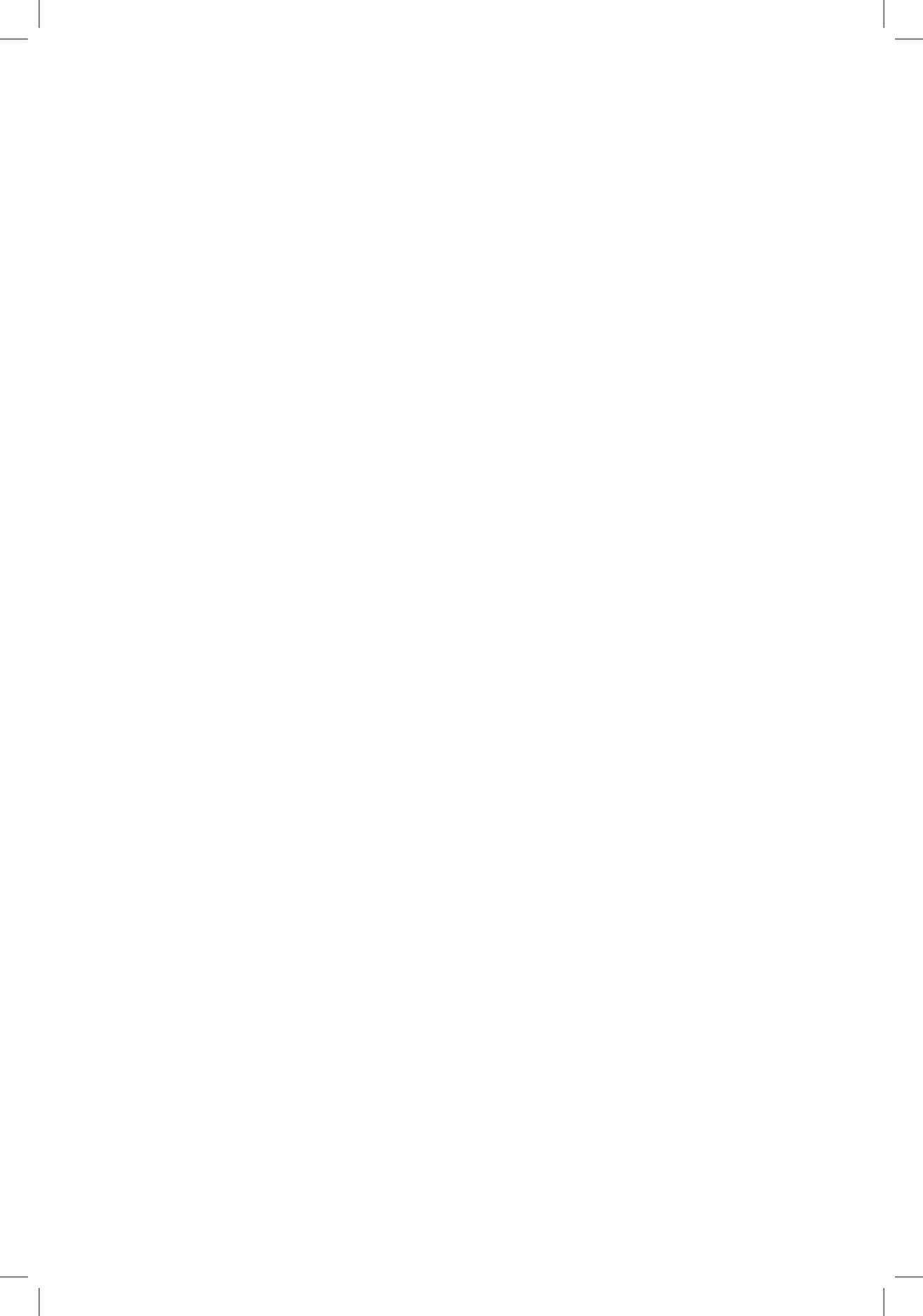
g) Artigo de periódico (eletrônico):  
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:  
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:  
BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:  
ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. Anais.... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

- 10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
- 11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
- 12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
- 13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
- 14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

## **FORMULÁRIO DE PERMUTA**

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### **Identificação Institucional**

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### **Contatos**

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

- ( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).
- ( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.
- Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

---

---

---

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) – Prédio Novo  
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga

TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550

<[www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766](http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766)>



## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED  
(Prédio Novo)  
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277  
E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)  
web: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>>

### Ficha de Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ -..... UF: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

E-Mail: \_\_\_\_\_

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento: manter contato pelo E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)**