AFIRSE
IPELF

Pesquisa em Educação: Unidade na Diversidade

Hilda Maria Martins Bandeira
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Marlúcia Barros Lopes Cabral
ORGANZIADORAS

VOLUME 2

IMPRECE
Fortaleza | Ceará
2015

CONSELHO EDITORIAL

Prof.ª Dr.ª Mirian Trindade Garrett | UFRN
Prof.ª Dr.ª Dinah Dos Santos Tinoco | UFRN
Prof.ª Dr.ª Antônia Edna de Brito | UFPI
Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcante Guedes | UFPI
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida de Queiroz | UFRN
Prof.ª Dr.ª Hilda Mara Lopes Araújo | UFPI
Prof.ª Dr.ª Gláucia Nascimento da Luz Pires | UFRN
Prof.ª Dr.ª Elena Mabel Brutten Baldi | UFRN
Prof.ª Dr.ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina | UFPI
Prof.ª Dr.ª Maria Salonilde Ferreira | UFRN

PROJETO GRÁFICO E CAPA | Carlos Alberto Alexandre Dantas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: *Regina Célia Paiva da Silva* (CRB – 1051)

I 62 Pesquisa em educação: unidade na diversidade. / Hilda Maria Martins Bandeira; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Marlúcia Barros Lopes Cabral; (Org.) . – Fortaleza: Imprece, 2015.
1230 p.: 21,1x29,7
v.2
E-book
ISBN: 978-85-8126-088-4
1. Politicas Educacionais. 2. Educação e Gestão Escolar. 3. Ensino Superior. 4. Formação Profissional em Educação. 5. Práticas Pedagógicas. 6. Atendimento Especializado – Educação. 7. Currículo Escolar. 8. Tecnologia da Informação e Comunicação – Educação. 9. Avaliação e Prática de Pesquisa. 10. Inclusão Social – Educação. 11. Ensino e Formação. 12. Bandeira, Hilda Maria Martins. 13. Ibiapina, Ivana Maria Lopes. 14. Cabral, Marlúcia Barros Lopes. 15. Afirse. I. Título.
CDD. 378.81

A Coordenação da AFIRSE e os organizadores deste exemplar não assumem qualquer responsabilidade pelo teor dos artigos ou pelos possíveis erros de linguagem e/ou de formatação e normalização dos trabalhos divulgados nesta publicação eletrônica, a qual recai, com exclusividade, sobre seus respectivos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 17
MARIA SALONILDE FERREIRA

TRABALHO DE PESQUISA DÁ CONTEÚDO À ESSÊNCIA HUMANA? | 19
HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

PARTE I
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE QUALIFICAÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES NO GOVERNO LULA: ENSAIANDO UMA ANÁLISE CRÍTICA | 28
ELIZIO NOGUEIRA DOS SANTOS
GILSON DE SOUSA OLIVEIRA

A PESQUISA EDUCACIONAL ENQUANTO POLÍTICA DE CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UERN – CARACTERIZAÇÃO DE DEZ MONOGRAFIAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO | 37
NÚBIA MARIA BEZERRA

POLITICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO ENSINO SUPERIOR | 45
MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA
ROBERLILSON PAULINO DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: FORMULAÇÃO E OFERTA FEDERAL PARA O ÂMBITO MUNICIPAL DE 2003-2006 | 53
CLOTENIR DAMASCENO RABELO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TERESINA NO CONTEXTO PÓS-LEI Nº 9.394/96: DO ORDENAMENTO LEGAL À EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL | 62
FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES
MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇAO DE NATAL/RN E O PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA (1960 – 1964) | 71
BERENICE PINTO MARQUES

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNÍCIPIO DE MOSSORÓ-RN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 76
CÍNTIA SAYONARA F. NASCIMENTO
JACQUELINE DANTAS VERAS GURGEL

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL | 85
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
MARIA DILMA ANDRADE VIEIRA DOS SANTOS

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DE PERMANÊNCIA PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS | 94
DIANA ANDREZA REBOUÇAS ALMEIDA
LUCIA REGINA DE AZEVEDO NICIDA
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MOSSORÓ | 102
SAMIRA FONTES CARNEIRO
IVONALDO NERES LEITEI

PARTE II
EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

ESCOLAS MUNICIPAIS DO MACIÇO DE BATURITÉ: OS CONSELHOS ESCOLARES E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE | 115
WILLANA NOGUEIRA MEDEIROS
ALANA DUTRA DO CARMO
SOFIA LERCHE VIEIRA
O PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES COMO GESTOR DO CONHECIMENTO | 125
SÉRGIO LUIZ FREIRE COSTA
GILSON RICARDO DE MEDEIROS PEREIRA
O PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO ESCOLA DE GESTORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA | 134
EUGÊNIA MORAIS DE ALBUQUERQUE
OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARA A PROMOÇÃO DO MULTICULTURALISMO | 142
ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN | 151
SHEILA BEATRIZ DA SILVA FERNANDES
CICLENE ALVES DA SILVA
ARILENE MARIA SOARES MEDEIROS
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO NORTEADORAS DA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE GESTÃO ESCOLAR | 159
MIRTES GONÇALVES HONÓRIO
MARIA TERESA CHRISTINA TORRES S. HONÓRIO
GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS: UMA VIVÊNCIA QUE ESTÁ POSTA | 166
JOSILENE QUEIROZ DE LIMA
GILSON R. DE M. PEREIRA
GESTÃO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MIZINHA EM ICAPUÍ | 174
JANAÍNA ALMEIDA DA SILVA
IVONALDO NERES LEITE
GESTAO PREVISIONAL DE RECURSOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE | 179
ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA
FILIPE JESUÍNO
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO E SEU OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR | 186
ALLYNE DO NASCIMENTO EUFRÁSIO SILVA
CARMEM SARA PINHEIRO DE OLIVEIRA
MARLÉCIO MAKNAMARA

PARTE III
ENSINO SUPERIOR

TEORIAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UERN | 195
ANA PAULA DA SILVA BRAGA
MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

ESTUDO DOCUMENTAL E TEÓRICO DOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO | 201
RÔMULO AUGUSTO COSTA NUNES
JOSÉ ORLANDO COSTA NUNES
RAIMUNDO NONATO DE MORAIS SILVA
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA HISTORIOGRAFIA | 209
ADRIANA BORGES FERRO MOURA
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES DISCENTES | 215
ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA
TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: ANÁLISE DAS QUOTAS ÉTNICAS. | 224
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO
DIANA ANDREZA REBOUÇAS ALMEIDA
LUCIA REGINA DE AZEVEDO NICIDA
PIBID INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA: O TEATRO CIENTÍFICO COMO METODOLOGIA MOTIVACIONAL OU NÃO ?, NO ENSINO DA QUÍMICA | 233
RONALE FERREIRA DA SILVA
ANTÔNIO GAUTIER FARIAS FALCONIERI
LINDEMBERG VENTURA DE SOUZA
TEORIA E PRÁTICA: UM DIÁLOGO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PROGRAMADA I | 239
LUANA THAINÁ DANTAS ALVES CARDOSO
MARIA JESSICA DANIELLY DE LIMA
EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS

PARTE IV
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM COM UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | 247
GRAÇA ROCHA PESSOA
MOÊMIA GOMES DE OLIVEIRA MIRANDA
O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NA FAEN-UERN | 258
SUZANA CARNEIRO DE AZEVEDO FERNANDES
MÁRCIA MARIA LIRA DE MESQUITA
CRISTINA VIRGINIA OLIVEIRA CARLOS
KELIANNY PINHEIRO BEZERRA
ELANE DA SILVA BARBOSA
PERCORRENDO OS CAMINHOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE A PESQUISA APONTOU | 266
MARIA DA GLORIA SOARES BARBOSA LIMA
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM INÍCIO DE CARREIRA: UM ESTUDO SOBRE AS APRENDIZAGENS DOCENTES | 275
RENATA CRISTINA DA CUNHA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE | 283
ANTONIO OZIÊLTON DE BRITO SOUSA
IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL
GABRIELLE NASCIMENTO LOPES

PARTE V
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS PRÁTICAS

O QUE PENSAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL | 294
FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA
ANTONIA EDNA BRITO

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL REVELANDO IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA | 304
ELIZANGELA FERNANDES MARTINS
MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NUMA FORMAÇÃO PROBLEMATIZADORA E MULTIDISCLIPLINAR NA ÁREA DA SAÚDE | 310
IRAMARA LIMA RIBEIRO
ANTÔNIO MEDEIROS JÚNIOR

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E AFETO DE PROFESSORES DA LAGOA DO PIATÓ, ASSU/RN | 318
DALIANA GONÇALVES O. DA SILVA
LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA
MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA

O(S) SENTIDO(S) DA DIFERENÇA PRESENTE/AUSENTE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGO: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS | 326
CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

VIVÊNCIAS CORPORAIS E RELATOS: INVESTIGANDO O SIGNIFICADO DO CORPO NA FORMAÇÃO DOCENTE | 336
DANIEL BEZERRA DE BRITO
FRANCISCA ALDRIJÂNIA F. PEIXOTO

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A VOZ DAS PROFESSORAS | 343
ALINE ASSUNÇÃO TRANQUEIRA

MATÉRIAS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CURSO NORMAL DE 1º CICLO, EM ASSÚ/RN (1951-1971) | 352
MARIA DA CONCEIÇÃO FARIAS DA SILVA GURGEL DUTRA

NARRATIVAS DE ALUNOS DE LETRAS/INGLÊS SOBRE SUAS APRENDIZAGENS | 362
CLEITON CONSTANTINO OLIVEIRA

OS SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS DO CURSO DE BIOLOGIA? | 370
GIOVANA GOMES ALBINO
ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA

TEMPOS DE HISTÓRIAS: LEMBRANÇAS DE UM "EU" EM FORMAÇÃO | 379
EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO

SIGNIFICAÇÕES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA FRENTE O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR | 389
FABRÍCIA DA SILVA MACHADO
IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE | 399
MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS
ELIZANGELA FERNANDES MARTINS

OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 406
JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO
YURI BORTONE

PARTE VI
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SUAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

PRÁTICAS DE REGISTROS E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 414
MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS | 421
DANIEL BEZERRA DE BRITO
DIÁRIOS DE PRÁTICA DOCENTE: FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 429
MARTTEM COSTA DE SANTANA
SORAYA OKA LÔBO
PRÁTICAS E SABERES DOCENTES: PAUTADA NUMA FORMAÇÃO CONTINUADA | 436
ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA
MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS
RAYANE PEDROSA DOS SANTOS

PARTE VII
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO

PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO COLABORATIVA | 444
FABRÍCIA DA SILVA MACHADO
IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA
O PERFIL DO PEDAGOGO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO | 454
ANADJA BRUNA LOPES DE OLIVEIRA
MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA
O PLANEJAMENTO COMO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DO CANTO POPULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA | 461
FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES
MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
ELENICE ALVES PEREIRA
TRABALHANDO O MÉTODO CIENTÍFICO NAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DA 12ª DIRED | 470
CRISTIANE DE CARVALHO FERREIRA LIMA
MARIA GORETTI DA SILVA
ELIZETE ANDRADE DE AMORIM
O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A CRIATIVIDADE: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | 471
ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA
PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS NA EJA: LUGARES DE INUSITAMENTOS E SUBVERSÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES | 479
FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA
PRÁTICA DOCENTE: O MANEJO PEDAGÓGICO COM A ORALIDADE INFANTIL EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 485
THAÍS CHAVES DE OLIVEIRA
MARIA VERIDIANA FRANCO ALVES
MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO | 492
TATIANA SILVA DAMASCO DE LIMA
GILDEONE JERÔNIMO DE SOUZA
LAURÍCIA FLORÊNCIA DE MORAIS
MARIA ISAURA PLÁCIDO SOEIRO
REFLEXÕES SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 499
RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO
EVANIR PINHEIRO DE OLIVEIRA

PRÁTICA DE VIOLÃO: UM EXERCÍCIO DA ARTE E DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA | 508
CLAUDILENE SANTOS DE LIMA
MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA
VANESSA NUNES DOS SANTOS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES RURAIS: UMA HISTÓRIA QUE COMEÇOU HÁ MUITO TEMPO | 516
BALTAZAR CAMPOS CORTEZ
MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS: EVOCAÇÕES DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE BROTOS, FLORES E FRUTOS ARTÍSTICOS | 523
MARTTEM COSTA DE SANTANA
ANA D'ARC LOPES DOS REIS
JOSENILDA PEREIRA DE ALMEIDA
DESENFORMANDO A ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO DIANTE DA FORMA ESCOLAR | 532
ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

PARTE VIII
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSÃO

PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO NA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE MOSSORÓ (RN) ASMO | 542
NIÁSCARA VALESCA DO NASCIMENTO SOUZA
VANESSA DE OLIVEIRA CARVALHO
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
UM PENSAR INICIAL SOBRE A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS E ALUNO SURDO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN | 549
MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: VIVENCIANDO UM CAMINHO PARA A INDEPENDÊNCIA | 557
JOÃO ZACARIAS DE SOUSA NETO
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CONTEXTO: INCLUSÃO DOS INDIVÍDUOS SURDOS | 563
JOSÉ MARCOS ROSENDO DE SOUZA
CLARA DULCE PEREIRA MARQUES
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
USO DE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS | 572
FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

PARTE IX
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PRÁTICAS

(DES) MONTAR O QUEBRA-CABEÇA DA INCLUSÃO ESCOLAR | DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE FAZER PARA INCLUIR BRUNO? | 582
GÉSSICA FABIELY FONSECA
CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO
MARCIA TORRES NERI SOARES
PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS

EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA- PIBIC/CNPQ | 593
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA
SHIRLEYANNE SANTOS AQUINO
IGUAIS, MAS NEM TANTO: UM ESTUDO SOBRE O ESTRANHAMENTO DO CORPO COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA/CE | 600
CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR | 610
ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES
MARTA TRINDADE DE OLIVEIRA
PRODUÇÃO TEXTUAL E ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL | 618
RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO
FRANCISCA JAMILIA OLIVEIRA DE BARROS
MÁRCIA MOREIRA AGUIAR
JEAN-ROBERT POULIN
SIGNIFICANDO A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL | 628
MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS
INCLUSÂO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO DE ALUNOS ESPECIAIS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE LUCRÉCIA/RN | 636
MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA
FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
IURE COUTRE GURGEL
LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: AS POSIÇÕES-SUJEITO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO | 644
ARIELA SORAYA DO NASCIMENTO SIQUEIRA
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA | 654
FRANCISCA GERUZA GADELHA
FRANCISCA MÔNICA SILVA DA COSTA
ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO GLOBALIZADO | 663
SAMIRA FONTES CARNEIROI
IVONALDO NERES LEITEII
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MEDIANTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR | 669
EDIONE MOURA CARLOS
FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

PARTE X
CURRÍCULO ESCOLAR, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

FORMAR O PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN | 680
NORMANDIA FARIAS DE MESQUITA MEDEIROS
MARIA CLEONEIDE SOARES
ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA

PROPOSTA CURRICULAR E PRÁTICA DE ENSINO: UNIDADE E DIVERSIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR | 688
FRANCISCA FRANCIRENE TOMAZ PARENTE
MARIA NÉLIA HELCIAS MOURA VASCONCELOS
REFLEXÕES SOBRE O CURRICULO E A IDENTIDADE PEDAGOGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 696
MOYSÉS DE SOUZA FILHO
DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA A PARTIR DA TICS NA E.E. MOREIRA DIAS | 703
IVONALDO NERES LEITE
MARIA GORETTI DA SILVA
DESNATURALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E DISCIPLINAS ESCOLARES: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS | 712
MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO
O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: DOS TEMPOS DE CAPANEMA A COMTEMPORANEIDADE | 721
ROMÁRIO RÁWLYSON PEREIRA DO NASCIMENTO
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
O CURRÍCULO COMO PRÁTICA ENUNCIATIVA: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 730
MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA
MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
CURRÍCULO E INCLUSÃO NA CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA | 731
JOSENILDO PEREIRA DA SILVA

PARTE XI
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL | 742
RAIMUNDA VALQUÍRIA DE CARVALHO SANTOS
ANA MARIA DE OLIVEIRA PAZ
O FAZER DA EDUCAÇÃO: ENSINAR/APRENDER PRESENCIAL E A DISTÂNCIA | 751
MARIA FRANCINETE DAMASCENO
ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO G. DO NORTE | 762
JORGE CHRYSTIANN GUIMARÃES DA C. NUNES
ANDRÉ VIEIRA DOS SANTOS
ERICK ANDERSON DA SILVA
DANIEL B. DE BRITO
MADI: SISTEMA INFORMATIZADO PARA PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA EAD | 768
LÍVIA MARIA DE LIMA SANTIAGO
CASSANDRA RIBEIRO JOYE
RONALDO FERNANDES RAMOS
O CARÁTER PEDAGÓGICO DA MÍDIA: UMA ANÁLISE DA PROPAGANDA VOCÊ E SUSI, ESTRELAS DE REVISTA | 779
DEYSI JANE DO NASCIMENTO ROCHA
JÉSSICA JACIANA SILVA DANTAS
MARIANGELA MOMO
O USO DAS TIC NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 789
MARINA GESUMIRA DA SILVA GUEDES
ROBERTA LIMA DA SILVA
MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PROFESSOR CONECTADO: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE | 796
MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS
MARIA DE FÁTIMA DA SILVA MELO
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
RECURSOS MIDIÁTICOS: REPENSANDO O USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA | 805
MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA
IURE COUTRE GURGEL
FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
REDE DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM | 813
WILLIANY TAVARES DOS SANTOS
JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS
SOFTWARE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EMERGÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS CIDADES DE SANTA CRUZ, CURRAIS NOVOS, JAÇANÃ E CAMPO REDONDO | 822
ÁLISSON DE OLIVEIRA ALVES
JAILSON ANTUNES DE LIMA
RAÍSSA SAMPAIO
DANIEL B. DE BRITO
TECNOLOGIA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS NAS PEQUENAS CIDADES DA REGIÃO DO TRAÍRÍ NO ESTADO DO RIO G. DO NORTE | 828
ÁLISSON DE OLIVEIRA ALVES
JAILSON ANTUNES DE LIMA
DANIEL B. DE BRITO
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECENDO A INCLUSÃO DIGITAL NO INTERIOR DO RN | 834
JORGE CHRYSTIANN GUIMARÃES DA C. NUNES
ANDRÉ VIEIRA DOS SANTOS
DANIEL B. DE BRITO
A SEQUÊNCIA FEDATHI NA PRODUÇÃO DE AULAS PARA O PORTAL DO PROFESSOR: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE | 842
RAIANNY LIMA SOARES
ANA CLÁUDIA MENDONÇA PINHEIRO
ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES
HERMÍNIO BORGES NETO

PARTE XII
AVALIAÇÃO: OBJETO DE ESTUDOS E PESQUISAS

PESQUISA AVALIATIVA: BASE EPISTEMOLÓGICA, FUNDAMENTOS ABORDAGENS E APLICAÇÕES | 852
GABRIELLE SILVA MARINHO
LIDUÍNA LOPES ALVES
ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM
MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA
PESQUISA AVALIATIVA DO PROJETO SOCIAL ABC PIRAMBU | 853
WIRLA RISANY LIMA CARVALHO
ALINE MARIA GOMES LIMA
JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR
ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO

O "QUALI" VERSUS "QUANTI" NA PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS PÚBLICADOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS | 861
CARLOS ADRIANO SANTOS GOMES
PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: ROMPENDO AS BARREIRAS DO TRADICIONAL PELA VIA COLABORATIVA | 872
SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA
ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO

PARTE XIII
PRÁTICAS DE PESQUISA EM LINGUAGEM

LINGUAGEM ORAL E APRENDIZAGEM | 882
LENIRA CARLOS GURGEL
LÚCIA DE FÁTIMA DA CUNHA
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ-RN | 888
ROSINEIDE GOMES CABRAL
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
DESVELANDO EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO DO SUJEITO | 895
MARILUZE RIANI DINIZ DOS SANTOS
MARIA DA CONCEIÇÃO WDÁLIA SOARES DA MOTA
MEYRE ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA
LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS METÁFORAS VISUAIS NO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | 896
CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA
JOÃO BATISTA DA COSTA JÚNIOR
PROJETO DE PESQUISA "ENTRE PALAVRAS E ENTRELINHAS: A AUTOFORMAÇÃO POR MEIO DAS OBRAS INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR" | 907
MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA
OS CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTIL | 917
MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA
LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES | 926
CECILIANA MARIA OLIVEIRA PINHEIRO
DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES
MONALYSA THEMISTOCLES DA SILVA

PARTE XIV
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

PROSA NO TERREIRO: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E O SUJEITO DO CAMPO | 934
DORGIVAL BEZERRA DA SILVA
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO
PROJOVEM URBANO E AS REPERCURSSÕES SOBRE A CIDADANIA DE JOVENS EGRESSOS EM SÃO LUÍS | 942
EDINÓLIA PORTELA GONDIM
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
UMA EJA DE SENTIDOS: A PROPOSIÇÃO DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO COM O SABER | 951
LUANA SOBRAL HILARIO

RESGASTE HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DA EJA E O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA NESSA MODALIDADE INTRODUÇÃO | 960
ADRIANA LIMA MONTEIRO
ANA PAULA DE MOURA
O BOM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO ENTRE A VOZ DE PAULO FREIRE E AS VOZES DE ALFABETIZANDOS | 967
CRISTINE TINOCO DA CUNHA LIMA ROSADO
TRAJETÓRIAS LAÇOS E PRÁTICAS: IDOSOS NOS ESPAÇOS INCLUSIVOS DE SOCIABILIDADES | 976
MARIA DO SOCORRO DA SILVA

PARTE XV
ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR NO ESTÁGIO CURRICULAR: OBSERVAÇÕES E VIVÊNCIAS | 986
MARIA CLEONICE SOARES
NORMANDIA FARIAS DE MESQUITA MEDEIROS
O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 995
GILBERLIANE MAYARA ANDRADE MELO
O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO FORMATIVA NA INTERFACE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE | 1002
FRANCISCO MARCIANO DE MORAIS
AURENIR RITA GOMES DANTAS
HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO
SABERES PROFISSIONAIS E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS? | 1009
MARIA GORETI DA SILVA SOUSA
PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM COM UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO | 1017
GRAÇA ROCHA PESSOA
MOÊMIA GOMES DE OLIVEIRA MIRANDA
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONTEMPORANEIDADE | 1028
PRISCILA MONICK DE ARAÚJO BARBOSA DANTAS
FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONAL DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LÓCUS DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS DE FUTUROS PROFESSORES | 1038
EMANOELA MOREIRA MACIEL
BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES

PARTE XVI
ENSINO E SUAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS

O JOGO E A POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CORPORAL | 1046
JOYCE MARIANA ALVES BARROS
DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA
OS NOVOS DISCURSOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO EM NATAL/RN | 1054
VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA
ARACELI SOBREIRA BENEVIDES
NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 1063
MARIA GORETI DA SILVA SOUSA
OS PARADIGMAS DE ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL | 1070
JOIMARA LIMA SANTOS

PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PICOS (PI) | 1079
MARIA DAS DÔRES DE SOUSA
MÁRCIA SANTOS CARVALHO
FORMAÇÃO E PRÁTICA: NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DE UMA PEDAGOGA QUE LECIONA O ENSINO DE ARTE | 1086
NÚZIA ROBERTA LIMA
NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
NECESSIDADES FORMATIVAS DO DOCENTE: FILOSOFIA E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS NO ENSINO MÉDIO | 1093
SUENY NÓBREGA SOARES
JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA
O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO DISCURSO ARGUMENTATIVO | 1099
THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO
MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA
MÔNICA KARINA SANTOS REIS
LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA
PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: ROMPENDO AS BARREIRAS DO TRADICIONAL PELA VIA COLABORATIVA | 1108
SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA
ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO
SABERES DA TRADIÇÃO E ENSINO DE BIOLOGIA: NARRATIVAS SOBRE O AMBIENTE SEMIÁRIDO | 1117
MAYARA LARRYS GOMES DE ASSIS
THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO
MACILENE PEREIRA DE ARAÚJO
MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS

PARTE XVII
MULTIPLICIDADEE DIFERENTES ABORDAGENS DE PESQUISA E PRÁTICA

O PAPEL DO PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO | 1128
HELENA PERPETUA DE AGUIAR FERREIRA
NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
JOVENS E A CULTURA DE PAZ: UMA ABORDAGEM SOCIOPOÉTICA NA ESCOLA | 1137
CLAUDILENE SANTOS DE LIMA
MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA
VANESSA NUNES DOS SANTOS
NEGRINHA: REFLEXÕES ACERCA DO DISCURSO RACISTA | 1145
MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
O DISCURSO E O DISCURSO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS DE DISCUSSÃO | 1156
MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
PERFIL NUTRICIONAL E ATUAÇÃO DO PIDIB BIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA, MOSSORÓ (RN) | 1165
ANDRÉ LUIZ BRAGA SILVA
DIJENAIDE CHAVES DE CASTRO
RITA MARIA DA SILVA LIMA
HORTÊNCIA MORAIS DE MEDEIROS
MÔNICA LIBÂNIA MENDONÇA FIRMINO
ANAIRAM DE MEDEIROS E SILVA
IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS | 1171
MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS
EDILSON DA COSTA ALBARADO

O GÊNERO NO DISCURSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR | 1180
ANTONIO LUIZ ALENCAR MIRANDA
SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA
RENATA VALÉRIA LIMA NASCIMENTO
SOMOS MAMÍFEROS | 1186
UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA
KEILA BARRETO DE ARAÚJO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS | 1194
BERNADETE FRANCO GRILO MACHADO
O INACABADO E A EXISTÊNCIA: A RAIZ E A SEIVA DA EDUCAÇÃO | 1200
HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA
VERA LÚCIA DE ABREU
DIANA DAYANE AMARO DE OLIVEIRA DUARTE
AS MUDANÇAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO | 1206
DANIELLE MARQUES DE PAULA MOURA
A BIBLIOTECA ESCOLAR E O ALUNO LEITOR | 1216
JESYKA MACÊDO GUEDES
YASMIN AMORIM MARINHO
VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES
VIVÊNCIA, AFETAÇÃO E POTÊNCIA DE AGIR: EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES ENTRE VIGOTSKI E ESPINOSA | 1222
ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

APRESENTAÇÃO

MARIA SALONILDE FERREIRA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Natal/RN (1967), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP (1979). Doutora em Educação pela Université de Caen/França (1984). Coordena o grupo de Pesquisa Docência e Aprendizagem – DOAPRE da Associação Francofone Internacional de Pesquisa em Ciências da Educação – AFIRSE / Seção Brasileira, Tem experiência na área de educação básica e superior. Estuda e pesquisa nas seguintes áreas: desenvolvimento das funções mentais, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente com base no referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético, da abordagem colaborativa crítico reflexiva e das neurociências. Atualmente presidente da AFIRSE – Seção Brasileira – firse2009@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

A Associação Francofone de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE – Secção Brasileira – apresenta nesta obra intitulada **PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: **unidade na diversidade,** volume II, uma coletânea de artigos oriundos de pesquisas na área da educação. Estes artigos, apesar de sua diversidade ao se dimensionarem em campos de estudos diferenciados, constituem uma articulação, assegurando sua organicidade e unidade, no sentido de expandir a produção do conhecimento nesse campo da atividade humana. Nos temas abordados, poderão ser identificadas as tendências das questões que preocupam os pesquisadores que nele atuam.

Desse modo, podemos identificar, na parte I, ***Políticas Educacionais e suas Práticas,*** estudos analíticos sobre programas governamentais de educação nos diversos níveis de ensino, políticas de democratização da cultura, de formação continuada de professores e de inclusão de grupos minoritários.

A parte II, ***Educação e Gestão Escolar,*** aborda a problemática numa dupla perspectiva: atuação do gestor em campos diversos e em parceria com outras instituições; da gestão e de suas modalidades institucionais.

Em relação à parte III, ***Ensino Superior***, a temática abordada inclui desde a história da implementação desse nível de ensino no Brasil até as teorias que fundamentam determinadas práticas, as possibilidades de acesso e de inclusão educacional.

Na parte IV, ***Políticas de Formação Profissional,*** vamos encontrar resultados de pesquisas relativos às experiências inovadoras de formação e da profissionalidade docente.

Quanto à parte V, ***Formação Profissional e suas Práticas***, as questões investigadas referem-se à produção de saberes, às experiências formativas e às histórias da formação.

No que se refere à parte VI, ***Práticas Pedagógicas e suas Possibilidades de Aprendizagem***, os estudos se concentram nas práticas, sejam de avaliação, sejam de procedimentos pedagógicos e, ainda sentidos e significados do ensinar.

A parte VII, ***Práticas pedagógicas e Ensino***, centra as discussões na diversidade das práticas relativas ao ensino de diferentes disciplinas e de atividades didáticas.

A parte VIII, ***Atendimento Especializado e Inclusão,*** consta de resultados de pesquisas que abordam a problemática da inclusão e seus variados aspectos: modalidades, relação professor – aluno e recursos utilizados nos processos de inclusão.

Como poderá ser evidenciado na leitura dos textos, a parte IX, ***Educação Inclusiva e suas Práticas,*** concentra resultados de pesquisas que têm como objeto de investigação as práticas de inclusão.

A leitura dos trabalhos da Parte X, ***Currículo Escolar Fundamentos e Práticas,*** torna evidente que se trata de resultado de pesquisas que apontam os cenários curriculares como conteúdos de formação e profissionalidade.

Na parte XI, ***Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação,*** encontram-se textos que discutem a implementação das diversas modalidades tecnológicas, sistemas informatizados e seu caráter pedagógico.

A parte XII, ***Avaliação Objeto de Estudos e Pesquisas,*** compreende resultados de pesquisas que abordam as bases epistemológicas da avaliação e práticas avaliativas.

Constituem a parte XIII, ***Práticas de Pesquisa em Linguagem***, textos que discutem a problemática da linguagem em suas modalidades imagética e verbal.

Estão incluídos na parte XIV, ***Educação e Inclusão Social,*** textos que analisam as ações desenvolvidas em cotextos de inclusão subsidiadas por referenciais e abordagens diversificadas.

Compõem a parte XV, ***Estágio e Formação Docente,*** estudos que enfatizam a função do estágio nos processos formativos referentes à docência.

Na parte XVI, ***Ensino e suas Possibilidades de Formação*** **e Práticas** estão apresentes recortes de pesquisa que têm como objeto práticas de ensino em contextos diversificados.

A parte XVII, ***Multiplicidade e Diferentes Abordagens de Pesquisa e*** **Práticas,** trata de resultados de pesquisa cujos objetos são referendados por abordagens metodológicas diversas.

Pelo exposto, podemos apreender que se trata de um amplo cenário de olhares acerca das questões que eclodem no âmbito da educação, questões vistas sob múltiplas e diversas perspectivas em virtude da complexidade que é própria dos fenômenos em geral e dos educativos em particular.

Ao colocarmos à disposição dos leitores o conteúdo deste segundo volume, gostaríamos que sua leitura se caracterizasse pela reflexão e criticidade.

Finalizando, queremos agradecer ao diversos autores que contribuíram para a concretização dessa obra, assim como aos profissionais que efetivaram a diagramação e editoração, possibilitando a sua publicação.

TRABALHO DE PESQUISA DÁ CONTEÚDO À ESSÊNCIA HUMANA?

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA
Professora Doutora da Universidade Federal do Piauí – hildabandeira@ufpi.edu.br

A educação é um tempo contínuo na existência sócio-histórica da humanidade. É por meio da educação que cada indivíduo torna-se humano. Nessa constituição sócio-histórica, há intrínseca relação com as naturezas física e biológica para assegurar a existência material da humanidade.

A essência humana supera a especulação metafísica e a realidade físico-biológica, visto que a existência do ser não é somente uma realidade determinada, é especialmente pela condição de nos educar, de produzir a realidade e de ser por ela influenciada que criamos a condição de humanizar e de ser humanizado.

A relação do ser humano com a natureza não ocorre de modo mecânico, visto que ele desenvolve a condição de projetar sua ação interventiva sobre a natureza e a sociedade, garantindo os meios de produção que lhes são necessários. Ao prover intencionalmente os meios de sua existência e garantir sua reprodução enquanto espécie, superando necessidades imediatas, desenvolve, portanto, a prática produtiva, configurada originariamente pelo trabalho.

Nesses termos, perguntamos: qual a relação entre o trabalho de pesquisa científica e a essência humana?

O conhecimento está fundamentado na atividade da vida real, em decorrência, a prática é obra ativa do ser humano e, particularmente, do cientista, do pesquisador que, ao pretender conhecer, organiza o processo e projeta os fins, buscando transformar a natureza e a sociedade, portanto, sua base é o trabalho, cuja fonte de conhecimento é o mundo material. Neste texto, focalizamos a necessidade de compreensão das categorias relação e ligação, conteúdo e forma, essência e fenômeno, bem como o princípio de movimento no trabalho de pesquisa, relacionando essas categorias com a discussão desenvolvida no livro "o trabalho de pesquisa em educação".

Partindo da premissa de que a Filosofia apreendeu as leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, por conseguinte, as categorias referidas anteriormente são decorrentes da experiência e da vivência multissecular do ser humano. Nesse sentido, não é propósito aprofundar todas as matizes desse processo histórico, a intenção é criar possibilidades para que o trabalho de pesquisa potencialize as necessidades existenciais no sentido de que as relações entre essência e fenômeno transformem as circunstâncias da realidade educacional dos que pensam e dos que vivem a pesquisa, pois é dessas relações que os trabalhos dos pesquisadores realçam neste exemplar.

Aristóteles (2010, p. 25) foi quem começou a categorizar o conceito de relação, ao destacar: "[...] o ente é dito de várias formas [...]" traz o entendimento de que as categorias expressam as determinações ontológicas do ser.

Ao pensar as categorias, Aristóteles encontra-se em um emaranhado de questões que vem sendo colocado pela filosofia de Heráclito, de Platão e de outros. O estagirita faz seus questionamentos, ao imaginar, por exemplo, o homem no Liceu e em suas cercanias; dirige modalidades de perguntas que considera relevante acerca do ente, tais como: o que é? Qual? Onde? Quanto? Entre outras. É fato que as relações construídas no pensamento de Aristóteles (2010, p. 29) asseguram que, "[...] a tábua das categorias [...] solicita em seu apoio vários conceitos de ordem metafísica".

No tratado das categorias, aditado ao filósofo Aristóteles (2010, p. 15-16), os termos atributos ou predicados, coisas ou expressões, são elencados como equivalentes na língua portuguesa. No entanto, "[...] a palavra categoria parece cobrir, de forma razoável, os dez termos citados [...]", quais sejam: "[...] substância, quantidade, qualidade, relação, quando, onde, estar-em-uma–posição, ter, fazer, sofrer". Segundo Cheptulin (2004), Aristóteles utilizava o movimento como conceito unificador das categorias. Caso o critério da categoria limite-se ao predicado e sua expressão, aproxima-se da significação de natureza linguística e, em Aristóteles, o princípio lógico-ontológico é determinante no tratado das categorias, por conseguinte, a substância primeira (matéria-grifo nosso), parece constituir a propriedade, o atributo ou a coisa.

Neste volume, nos trabalhos de pesquisas, nos objetos, nos fenômenos e nos processos, os autores elaboram questionamentos que permitem pensar a natureza, a vida, especialmente em movimento. Para os gregos, desde Aristóteles, a terra era o centro do mundo, sendo possíveis os movimentos retilíneos e circulíneos de caráter uniforme. Das interações do ser humano com a natureza, emergiram necessidades que transcendem à perspectiva do movimento como processo de destruição de um e de surgimento de outro, desconsiderando a estabilidade, conforme focalizaram os primeiros filósofos gregos da antiguidade, excetuando, particularmente, os eleatas Parmênides e Zenão, que demonstraram interesse pela estabilidade, todavia, suprimiram o próprio movimento, como afirma Cheptulin (2004, p. 159): "[...] os eleatas [...] colocaram a estabilidade como princípio inicial, erigiram-na como absoluta e chegaram finalmente a negar o movimento, porque para eles tudo o que existe baseia-se no todo único, imutável e homogêneo, preenchendo tudo".

O movimento, fundamento universal de existência da matéria, entre os primeiros filósofos gregos, desempenha a função de princípio inicial, a partir do qual procuravam explicar os fenômenos observados e, consequentemente, elaborar a concepção de mundo. Aristóteles restabeleceu a perspectiva do movimento dos primeiros filósofos como aparecimento de uma coisa e a destruição de outra, acrescentou que: "[...] o movimento não é apenas a destruição e o aparecimento, mas igualmente o crescimento e a diminuição, assim como o deslocamento dos corpos no espaço" (CHEPTULIN, 2004, p. 161). Realçamos que, além da forma de movimento como crescimento e diminuição, o filósofo estagirita inclui: geração, corrupção, alteração e modificação. Nesse sentido, encontram-se nos fundamentos do movimento em Aristóteles, particularmente, as influências dos pontos de vistas de Heráclito e Demócrito.

Ao conceber a realidade como cognoscitiva, a matéria não desaparece nem total nem parcialmente, pois sendo o movimento atributo da matéria, sua propriedade fundamental, logo: "[...] não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria", conforme destaca Cheptulin (2004, p. 162). A forma do movimento mecânico se caracteriza, notadamente, como mudança, não desconsiderando as demais manifestações (mecânico, físico, químico biológico e o social), o materialismo dialético não reduz tudo ao movimento mecânico, mas liga o movimento à transformação e ao desenvolvimento da matéria com o surgimento do novo e o fenecimento do

velho. Nessa relação, ao surgir o novo, a matéria não se desintegra, transforma-se e desenvolve-se, passando de um estado qualitativo a outro; também ocorre com o movimento, ele não desaparece, está ligado à matéria.

Ao salientarmos a eternidade da matéria e do movimento absoluto como propriedade inerente, ressaltamos, também, o repouso como manifestação do movimento. Em todo caso, ao predominar o movimento como deslocamento dos corpos, da matéria e dos objetos, logo, o repouso será naturalmente concebido como ausência de movimento. Para o materialismo dialético, o repouso não é concebido como ausência e regressão, visto que o repouso é também movimento, ou seja, movimento em equilíbrio, caso particular de manifestação do movimento. Inclusive, destaca Cheptulin (2004), concomitantemente ao movimento em equilíbrio, elabora-se um conjunto de outras transformações que, até certo ponto, não comprometem o equilíbrio de suas diferentes partes, contudo, se essas transformações ultrapassam o sistema de movimento relativo estável, o equilíbrio é perturbado, emergindo outros movimentos estáveis, constituindo novas formas materiais ou novas coisas.

O movimento da matéria tem caráter universal, independentemente da abordagem teórico-metodológica do objeto, visto que as formas do movimento podem se apresentar de maneira variada. De modo particular, Engels (1967, p. 45-46) define: "[...] o movimento, em seu sentido geral, concebido como modo de ser ou atributo inerente à matéria, compreende todas as transformações e processos que se sucedem no Universo, desde a simples mudança de lugar até o pensamento." Nesse sentido, qualquer movimento realizado no trabalho de pesquisa está ligado a alguma mudança de lugar. Contudo, essa mudança ou deslocamento de um lugar para outro, não é a totalidade do movimento, outrossim, é inseparável dele. "É, portanto, o que se deve investigar em primeiro lugar".

O movimento interpretado como deslocamento mecânico no espaço constituiu tendência dominante nos séculos XVII e XVIII, representada no modelo newtoniano cartesiano. Discutir o princípio do movimento como possibilidade de explicitação da totalidade, pressupõe que, na pesquisa, ocorra modificação no pensamento e na ação por meio de uma operação de relacionamentos, haja vista que, se na relação tomada predominar simples ligação exterior entre os objetos e os processos, conservando-se a individualidade anterior, serve bem ao movimento como deslocamento de uma situação inicial para outra final, como pressupõe a lógica formal, ancorada no modelo aristotélico, ao privilegiar o conhecimento essencialista centrado na própria coisa, no objeto, deslocado da concepção de realidade do ser humano em suas múltiplas relações.

O movimento na perspectiva dialética constitui-se em uma relação de ida e volta, em um processo espiralado, ocorrendo alterações nas determinações das relações que se encontram não apenas justapostas, mas engrenadas na sua individualidade e em uma totalidade. No caso dos trabalhos de pesquisas apresentados neste livro, os cientistas, os pesquisadores, os professores reiteram práticas existentes, em face das necessidades antropológicas, sociais e históricas, sucede que, em determinadas circunstâncias, essas práticas tornam-se obsoletas, por conseguinte, exige superação por uma prática mais desenvolvida.

Nesse sentido, o princípio predominante em cada objeto de investigação tem estreita relação com as duas concepções possíveis sobre o mundo, destacadas por Vieira Pinto (1979, p. 43-44): metafísica e a dialética.

> [...] a lógica formal [...] corresponde a um modo de pensar a realidade que tem longo e respeitável passado na história da ciência e da filosofia, e ainda atualmente se apresenta em concepções de grande aceitação nos círculos universitários e científicos, como as te-

> orias empiristas, intuitivas e positivistas [...] caráter metafísico de todas essas doutrinas, opostas a dialética [...] a nosso ver, a reflexão científica chega à fase de maior aperfeiçoamento quando se constitui em teoria lógica dialética da realidade. [...] A lógica dialética é o sistema de pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passa no mundo [...]. A lógica dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, [...] que lhe determinam a essência, no movimento dos fenômenos [...].

O autor traz evidências do reconhecimento da lógica formal no campo científico, no entanto, em face do movimento inerente da vida, a lógica formal está a serviço de uma ciência que se dialetiza nas suas relações, constituindo o pensamento formal, movimento necessário, embora limitado, vez que privilegia a neutralidade científica e as relações de causa e de efeito do tipo ligações externas.

Em consideração ao desenvolvimento sócio-histórico, Burlatski (1987) focaliza três formas básicas da dialética: a dialética espontânea e idealista dos gregos antigos; a dialética idealista representada pela filosofia clássica alemã; e a dialética marxista científica do marxismo, existindo vários estágios que são determinados pelo grau de penetração na essência da realidade. Assim, o autor destaca três estágios: dialética das relações e das ligações, dialética do movimento e dialética do desenvolvimento.

O conhecimento, conforme expressa Vieira Pinto (1979), existe desde a evolução biológica dos vegetais e animais inferiores até a manifestação superior com a consciência humana e o atributo reflexivo de caráter não metódico na modalidade do saber e o atributo metódico na modalidade da ciência. Nas distintas modalidades, a apreensão do conhecimento apresenta-se sob a forma de estímulo-resposta, percepção, representação, reflexão e, incluímos nessas modalidades, a refração, com base em Bakhtin (2009).

Desse modo, no trabalho de pesquisa científica em educação está implicado o princípio do movimento e suas manifestações para explicação da matéria que pode ser objeto de investigação. O ser humano, de modo particular, o pesquisador, o cientista, por via da pesquisa, cria possibilidades que o conduz ao domínio da natureza, ao atendimento das necessidades, ao desenvolvimento e à transformação das circunstâncias, como destacam Ghedin e Franco (2011, p. 43): "[...] na transformação da visão de uma realidade composta de fatos ilhados atômicos, caminhando para uma concepção que incorpore a complexidade e a dialética da realidade social".

Em decorrência, as propriedades, os nexos em constante interação, em movimento, constituem o conteúdo de um modo de produção historicamente determinado, por sua vez não se separa das relações de produção, compondo sua forma. O embate entre o conteúdo disponibilizado e a forma eleita na organização dos dados produzido por meio do trabalho de investigação constrói novas relações e, consequentemente, faz surgir alterações tanto no conteúdo quanto na forma. Contudo, conforme expressa Afanaisev (1968, p. 156-157): "o conteúdo determina a forma". Não restam dúvidas de que a estreita relação conteúdo e forma estão conectadas às circunstâncias das forças de produção social, visto que: "um mesmo conteúdo pode se desenvolver em diferentes formas".

Destarte, ao considerar o tema pesquisa como área de interesse dos que vivem tanto o processo quanto o produto, a exigência de fundamentos filosóficos do significado do conhecimento humano e de uma teoria geral da pesquisa científica constituem necessidades fundamentais e determinantes na produção do ser humano e do pesquisador, enquanto trabalhador, em particular.

Objeto, coisa, processo e fenômeno sob a ótica de investigação manifestam suas propriedades e coisidades e, à medida que são desvelados os nexos e as ligações que lhes são inerentes, surgem as necessidades de reorganizar esses conhecimentos em uma unidade, contendo o necessário e suficiente da diversidade, constituindo, portanto, a essência do objeto estudado.

Discutir a relação entre o trabalho de pesquisa científica e a essência humana traz a exigência do entendimento das propriedades externas e internas como necessárias na explicitação das relações com a temática. Vázquez (2007) afirma que a essência humana envolve a natureza prática, social e histórica. Partindo dos pressupostos da dialética materialista, consideramos que essência e fenômeno constituem uma unidade, por conseguinte, por um lado, a realidade não é desvelada de modo automático, logo, explicitar a essência, implica buscar as relações externas com o fenômeno, procurando trazer à tona o que está subjacente e, nessa relação e ligação entre o subjacente e o sobrejacente, buscar o uno e o diverso próprio de cada objeto de investigação.

No tratado das categorias de Aristóteles (2010), é possível entender que relativo e correlativo como membros da relação, acrescentamos como par dialético e unidade da relação, a ligação. O conceito de relação é dilatado, "[...] nem toda relação é ligação." (CHEPTULIN, 2004, p. 176). A abrangência do termo não implica em superficialidade, visto que esse conceito considera a ligação entre os objetos da realidade, bem como, o isolamento, a separação, ou seja, interdependência e independência são propriedades inerentes da relação.

Ao mencionar o termo relativo, expressa o próprio Aristóteles (2010, p. 44-45): "[...] são ditas relativas as coisas tais quantas são as que são ditas serem de outra, ou que, de alguma outra forma, são ditas em relação a outra coisa". Nesse caso, aplicam-se os relativos para fenômenos dotados de simultaneidade natural, "[...] conhecido o dobro, conhece-se imediatamente, a metade de que ele é dobro". Esses constituem os relativos por "excelência". No entanto, existem relativos não afetados pela simultaneidade natural, como é a situação do conhecimento e do conhecível, de acordo com o que expressa Aristóteles (2010, p. 45):

> A ligação entre a língua e a lógica, que é sempre relevante, apresenta-se extremamente delicada quando se trata de relativos. Com efeito, se os nomes dos membros da relação -relativos e correlativos não forem postos, de modo muito exato, ela não será estabelecida de modo correto.

Desse modo, é necessário dirigir atenção ao relativo como membro da relação, a fim de não identificá-lo com critérios utilitaristas de conteúdo pragmático, passando a crença de que todo relativo está na relação e se conhecendo o fenômeno, conhece-se, imediatamente, sua essência. Por conseguinte, para entender o relativo e o correlativo como membro e apêndice da relação é necessário: "[...] realizar uma operação de limpeza que afaste todos os atributos exteriores à relação examinada. Essa operação será, não de natureza linguística [...], mas de conteúdo ontológico" (ARISTÓTELES, 2010, p. 45). A precisão da relação entre os entes, objetos e processos exige esgotar todos os atributos da matéria, analisar os determinantes de cada ente. Portanto, "Aristóteles foi o primeiro a denominar de categoria o conceito de "relação", dando-lhe, dessa maneira, o caráter geral e necessário." (CHEPTULIN, 2004, p. 178).

Nesse sentido, a categoria relação é fundamental na produção do movimento de objetivação da matéria, objeto de estudo, visto que a diversidade de pesquisas no campo educacional, apresentada e discutida nos artigos desses Anais da Afirse, não existe simplesmente como movimento

relativamente estável, coexiste nas diferentes formações dos objetos e dos processos por meio dos nexos e das relações produzidas, e, em consequência, provocam mudanças e transformações nos seres humanos e nos contextos sócio-históricos.

Em face do exposto, os trabalhos de pesquisa científicos são produzidos a partir da relação com o conteúdo da matéria, dos temas disponibilizados, com as formas sistematizadas por meio das quais as temáticas são investigadas, discutidas, realizadas, experimentadas, pensadas e explicitadas em um dado momento sócio-histórico. Assim, a "[...] essência determina a natureza do objeto, derivando-se dela todos os aspectos e traços." (AFANASIEV, 1968, p. 159). Em qualquer trabalho de investigação, ocorre luta entre fenômeno e essência. Esse embate das forças internas e das relações externas de produção congrega vários aspectos que podem determinar o grau de solidez dos estudos científicos.

Nesse sentido, tanto as pesquisas que desvelam o objeto nas suas manifestações externas de caráter descritivo e interpretativo, quanto as pesquisas que desvelam aspectos internos de caráter interpretativo e explicativo são necessárias na prática social dos seres humanos, conforme expressa Vázquez (2007, p. 51), "[...] a produção – isto é, a práxis material-produtiva-não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel".

O trabalho de pesquisa tem como propriedade basilar as necessidades de produção humana. Nos animais, a relação entre necessidade e produção é imediata, pois suas necessidades determinam seus meios de produção. Na condição humana, a relação entre necessidade e produção é mediada na proporção em que perde seu caráter físico e imediato. Como efeito, a produção é um traço essencial do ser humano, particularmente de quem se dedica à pesquisa, necessitando considerar a atividade da consciência cognoscitiva e teleológica, focalizadas por Vázquez (2007). A primeira diz respeito a uma realidade atual e que se pretende conhecer; a segunda diz respeito a uma realidade futura. É fato que o objeto, a coisa a ser conhecida, não traz exigência de ação efetiva (atividade cognoscitiva), enquanto a atividade teleológica carrega a exigência de ação efetiva.

Nesse sentido, a atividade de pesquisa implica relação intrínseca entre as possibilidades reais de existência do objeto e as possibilidades abstratas, para as quais ainda não foram criadas as condições suficientes, consoante com o que expressa Vázquez (2007, p. 224): "[...] o fim é também a expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz ao atingir-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. [...]. Não se conhece por conhecer; mas sim a serviço de um fim, ou série de fins [...]". Destarte, cognoscitiva e teleológica constituem atividades da consciência que são inseparáveis da exigência de ação que, pressupõem, notadamente, conforme Bakhtin (2011), uma consciência ativa tanto na projeção dessa ação, quanto em sua operacionalização.

É fato que a ciência é um sistema de leis e de categorias, consequentemente, traz a exigência de que a formação teórica do pesquisador seja mediada por uma orientação filosófica. De acordo com Vieira Pinto (1979), a ciência é instrumento de libertação se for compreendida por uma teoria filosófica do ente pensante que indaga sua realidade sócio-histórica. Assim, cada objeto, coisa, processo, ao ser colocado sobre investigação, tem suas propriedades, suas coisidades, seus nexos e suas relações. Nessa conjuntura, o movimento é um princípio inerente ao desvelamento da coisa, que tem como exigência a materialidade que não se desvincula de sua historicidade, tanto no seu grau de generalização mais abrangente, quanto na sua gênese, estado primário de manifestação. Portanto, toda pesquisa, além de ser orientada por leis e por categorias, necessita de princípios. Neste texto,

consideramos os princípios basilares de materialidade, movimento e historicidade, conforme a força das necessidades e das relações circunstanciais elaboradas.

Desse modo, a Associação Francofone Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE- Secção Brasileira), intenciona, com a publicação *on-line* de **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: unidade na diversidade (Volume II**), criar condições para que educadores e pesquisadores socializem os conhecimentos produzidos nas circunstâncias que mobilizaram suas necessidades existenciais.

Leis, categorias e princípios abordados nos trabalhos de pesquisas constituem instrumento de especulação criadora livre que orienta o trabalhador, particularmente, o pesquisador, a buscar respostas para interpretar os problemas da realidade, tendo como lente o método científico. Desse modo, as leis, as categorias e os princípios abordados nesta obra são múltiplos; as interpretações e as explicações desenvolvidas são multidimensionais, em função da diversidade de pensamentos e de ações dirigidas pelas necessidades de cada ente sócio-histórico.

Neste texto introdutório, denominado: "Trabalho de pesquisa dá conteúdo à essência humana?", destacamos breve discussão acerca das seguintes categorias: essência e fenômeno; conteúdo e forma; relação e ligação e seus apêndices relativo e correlativo. Consideramos, pois, que as relações produzidas com o objeto de pesquisa são fundamentais e determinantes para a compreensão das leis e das categorias, cujos princípios emergem nessas mediações. Por conseguinte, contendo a educação propósito crucial de humanização, faculta ao cientista, pesquisador e professor, por via da consciência ativa, adentrar no conteúdo das essências, proporcionando condições formadoras e mobilizadoras de transformação, ou seja, práxis, conforme significado por Vázquez (2007).

Desse modo, produzir pesquisa é produzir ciência, em consequência, em toda investigação existem degraus do conhecimento da atividade consciente e da prática social, ou seja, categorias, segundo destaca Cheptulin (2004). Na discussão da relação essência e fenômeno, cabe destacar que é função da ciência e dos cientistas desvelar tanto os aspectos exteriores e os traços da realidade quanto os processos internos e profundos que ocorrem em suas bases, visto que fenômeno e essência constituem as interfaces da realidade.

O ser humano é livre na escolha dos conceitos que vão legitimar suas ações, assim também é o cientista, o pesquisador, o professor. No entanto, há uma relação estreita entre o arbítrio e a liberdade criadora na produção da essência humana. Assim, o conhecimento das relações elaboradas com a lógica formal é necessário e é imprescindível também que o movimento do pensamento não fique à mercê das forças do destino, pois, neste caso, corre o risco de trilhar para o misticismo, para a fantasia, bem como para a confusão. Cada trabalho de pesquisa está ancorado no movimento do pensamento e da ação de caráter lógico e histórico, cujas bases são constituídas pelas experiências e vivências antecedentes do conhecimento.

Cabe a cada um, portanto, decidir aonde quer chegar ao tomar o caminho do trabalho de pesquisa, sendo que essas escolhas estão articuladas com as relações de produção material e os contextos em que cada um se produz e produz o conhecimento foram capazes de afetar suas circunstâncias. Assim, o caminho da pesquisa é aberto a possibilidades reais e abstratas, como também é aberto à preferência entre o conhecimento de superfície (descrição e interpretação) e o conhecimento aprofundado (interpretação e explicação). Em todos esses casos estão imbricadas imperfeições, contudo, conforme ressalta Bunge (2010), imperfeições são melhores entendidas em um sistema metódico do que em um amontoado caótico.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ARISTÓTELES. **Categorias**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNO, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUNGE, M. **Teoria e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Alba, 1967.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Parte I
Políticas Educacionais e Suas Práticas

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE QUALIFICAÇÃO DE JOVENS TRABALHADORES NO GOVERNO LULA: ENSAIANDO UMA ANÁLISE CRÍTICA

ELIZIO NOGUEIRA DOS SANTOS
Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) – eliziosantosnogueira@hotmail.com
GILSON DE SOUSA OLIVEIRA
Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) – gilson@fvj.br

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo realizar uma breve análise dos Programas governamentais de educação e formação profissional, ofertados em larga escala pelo Poder Público brasileiro aos jovens das classes populares. Para tanto, elegemos para nossa análise alguns Programas governamentais a exemplo do Programa Nacional de Inclusão, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem Integrado, Programa Escola de Fábrica e o Projeto Juventude Cidadã. Vale ressaltar, oportunamente, que o Projovem Integrado tornou-se, em 2008, o principal pilar da Política Nacional de Juventude – PNJ, lançada em 2005, pelo governo Lula da Silva. Intenciona, também, contribuir com as formulações de uma educação transformadora que não tenha como horizonte, apenas, o compromisso em formar para o mercado de trabalho sob a égide do capitalismo vigente, mas que garanta, principalmente, uma formação ampla e geral da cultura produzida pelas civilizações, em vários momentos da história.

O debate em torno desse tema sugere, pois, apreender o movimento dinâmico das ações e direcionamentos políticos para jovens no Brasil, na atual contextura econômica, política e cultural. Destacamos, porquanto, o fato de a juventude ser evidenciada de forma mais geral como foco de debate e de preocupação social, tanto em âmbito acadêmico, político, como também em outras instâncias sociais, sobretudo nos últimos tempos. Percebe-se que, cada vez mais, os jovens das camadas populares assumem papel de destaque na agenda pública dos governos nacionais, estaduais e municipais, motivado na maioria das vezes pela pressão das forças sociais internas e aquelas advindas das grandes agências de conformação ao capital.

Dentre as iniciativas do Poder Público, voltadas para o segmento juvenil, destacamos o fato de em 1º de fevereiro de 2005, haver sido instituída a Política Nacional de Juventude, por meio da Medida Provisória 238 assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, aprovada pelo Congresso Nacional e transformada em lei. No mesmo ato, o Presidente criou o Conselho Nacional de Juventude (CONJUV), a Secretaria Nacional de Juventude e o PROJOVEM. (http://www. planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm, acesso em 23/09/09 as 16h50min).

É oportuno esclarecer que os Programas analisados prometem, entre outras coisas, elevar a escolarização dos jovens trabalhadores, porquanto, direcionam suas ações para a escolarização básica, aliada à qualificação profissional e formação para a cidadania. Igualmente, estimulam o protagonismo juvenil, a corresponsabilidade social por meio das ações de voluntariado e geração de renda, ao mesmo em que colaboram com morosa inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, não por causa do pouco preparo para o exercício do trabalho, mas pela ausência de empregos formais.

São políticas que têm o apoio dos Organismos Financeiros Internacionais que, desde a década de 1990, passaram a "aconselhar" os governos dos países periféricos na condução de suas políticas, incidindo de maneira particular nas políticas de atendimento aos jovens das classes populares. A lógica capitalista tem sido defendida, ferozmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que incentivam e orientam os Estados nacionais a formulares suas políticas de modo que garantam a hegemonia do capital.

A mercantilização da educação que estamos vivenciando, também no Brasil, está inserido num processo mais amplo de subordinação ao capital. As análises dos principais documentos elaborados pelo Banco Mundial, a partir da segunda metade da década de 1990, por exemplo, confirmam que o "reordenamento do Estado e a redução das políticas sociais e dos direitos do trabalho constituem os eixos norteadores das políticas dos organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo". (LIMA apud PINTO, 2007, p. 57).

COMPREENDENDO O PROJOVEM INTEGRADO

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM foi lançado em 2005, no mesmo período em que foi instituída a atual Política Nacional de Juventude do governo Lula da Silva. Referido Programa foi idealizado com o objetivo de ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional, reintegrando-os ao processo educacional, proporcionando uma formação para o trabalho do tipo inicial, ações de cidadania, inserção no mundo do trabalho, esporte, cultura e lazer. Sua gestão é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego. O Projovem Trabalhador está sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, por intermédio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/TEM (BRASIL, 2005).

Em virtude da faixa etária do público-alvo, esse Programa contempla os requisitos necessários à educação de jovens e adultos, respaldada pelos Artigos 37 e 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/ 1996. De fato, para a clientela alvo desse Programa, a LDB prevê a educação de jovens e adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria – Artigo 37, oferecendo-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho – Cf. § 1º do Artigo 37(BRASIL, CNE/CEB).

Pelo menos no discurso, esse Programa se propõe a desenvolver e investir em ações que promovam a reintegração dos jovens das classes populares ao processo educacional, contribuindo inclusive com a sua inserção no mercado de trabalho por meio do trabalho formal ou através de iniciativas geradoras de renda, pautadas no discurso do empreendedorismo juvenil e da empregabilidade. A ação comunitária, por sua vez, é pensada com base no binômio: cidadania e solidariedade, a qual declara contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e aquisições que resultem, supostamente, no reconhecimento de seus direitos e deveres (BRASIL, 2005).

O Projovem Integrado assumiu, em 2008, depois da sua reformulação, a vanguarda da Política Nacional de Juventude – PNJ do governo Lula. Desde então coadunou todas as ações de juventude em âmbito nacional, como espécie de um grande "guarda-chuvas". Para isso, foram criados novos critérios e regras de funcionamento, como por exemplo, a ampliação da faixa etária dos possíveis

"beneficiários", que passou a contemplar também, trabalhadores jovens na faixa etária entre 15 a 29 anos e a unificação do valor da bolsa-auxílio para todas as submodalidade do Programa (R$ 100 reais), as formas de parcerias e convênios, dentre outras. Desde então esse Programa se expandiu vertiginosamente por vários municípios brasileiros, conforme dados oficiais do Governo brasileiro (BRASIL, 2005).

Os documentos delineadores do Projovem Integrado enfatizam, ainda, a perspectiva da "cooperação interdisciplinar", com amparo na integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional Inicial para o Trabalho e a Ação Comunitária. A proposta do Projovem destaca textualmente a intenção de promover o "desenvolvimento integral" dos jovens, sendo neste privilegiados aspectos voltados para a formação humana e o desenvolvimento de um plano de ação comunitária, com a participação dos jovens, propondo-se ao favorecimento do protagonismo juvenil, do desenvolvimento das habilidades e valores de solidariedade e cooperação para a inserção no mundo do trabalho e intervenção na realidade local.

A concretização dos cursos desse Programa ocorre por meio de parcerias entre o Governo Federal e as prefeituras municipais, realizada mediante ações como: a coordenação geral do programa na contextura municipal, contratação de professores, utilização da estrutura física da rede de escolas municipais para a realização das aulas, dentre outras atividades assecuratórias da realização dessa proposta no plano nacional. Lembramos que muitos dos entes executores pertencem à iniciativa privada e ao Sistema S. Há portanto uma intencionalidade de beneficiamento dos governos e o setor privado, característica que acompanha a história das políticas públicas no Brasil.

Destina-se, pois, a jovens situados na faixa etária entre 15 e 29 anos, que vivem em situação de vulnerabilidade social, que estejam fora da escola e sem qualificação profissional. (www.presidencia.gov.br). Mencionado Programa se desenvolveu desde o ano de 2005, se constituindo como o principal programa que deu sustentação à Política Pública de Juventude – PNJ. Em 2008, passou por mudanças estruturais e na forma de sua condução para adequar-se a tal política.

O "novo" Projovem estruturou-se com base em quatro novas sub modalidades, a saber: Projovem Urbano (o antigo Projovem original, executado pela Secretaria Nacional de Juventude), Projovem Campo – Saberes da Terra, (coordenado pelo Ministério da Educação); Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã (Ministério do Trabalho e Emprego). Cada uma delas cumpre uma tarefa e atende um determinado público, que podem ou não ter características iguais, conforme será apresentado a seguir:

O PROJOVEM ADOLESCENTE – SERVIÇO SOCIOEDUCATIVO

Surge a partir da reformulação do programa Agente Jovem e é coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Destina-se ao segmento da população pobre na faixa etária entre 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a famílias beneficiárias dos programas federais, a exemplo do Programa Bolsa Família ou, em situação de risco social, independentemente de renda familiar. Para os jovens que dele participam é proibida a concessão de bolsa-auxílio, já que um dos critérios para a seleção é que os jovens pertençam às famílias contempladas com os referidos programas exemplificados. Priorizam-se, sobretudo jovens egressos de medidas socioeducativas, de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em

meio aberto, conforme o disposto na Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; em cumprimento ou egressos de medida de proteção; egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, ou egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual.

O PROJOVEM URBANO

Resulta do antigo Projovem Original e foi pensado para atender jovens das classes populares com idade entre 18 e 29 anos com baixo nível de escolarização. Declara ter como objetivo elevar o grau de escolaridade dos cursistas visando ao desenvolvimento humano e ao exercício de cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional em nível inicial e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã (BRSIL, 2008). Desse modo, no âmbito do Projovem Urbano, a proposta correspondente trata-se de um currículo que articula a educação (ensino fundamental – EJA); o trabalho (qualificação profissional) e a cidadania (participação/protagonismo), conformando um Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, PPI, 2008).

Os cursos promovidos no âmbito desse Programa têm duração de 18 meses e são executados pela Secretaria Nacional de Juventude, da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria, sobretudo, com as cidades com mais de 200 mil habitantes e as capitais brasileiras. No segundo semestre de 2009, o Projovem Urbano estendeu-se às unidades prisionais, com projetos pilotos nas cidades do Rio de Janeiro (RJ); Belém (PA) e Rio Branco (AC). Para receber a bolsa mensal de R$ 100, os jovens devem frequentar pelo menos 75% das aulas e entregar 75% dos trabalhos escolares.

Segundo dados oficiais, entre os anos de 2008 e 2009 o Projovem Urbano atingiu, por meio de suas ações, aproximadamente 350 mil jovens em todo o Brasil.

Previa-se, ainda, que durante o ano de 2010 pudesse contemplar mais 200 mil jovens. Para ingressar nesse Programa o jovem trabalhador deve atender aos seguintes critérios de seletividade: estar em situação de desemprego, apresentar baixo nível de escolaridade e pertencer a um núcleo família onde a renda per capita não ultrapasse meio salário mínimo. Para o governo Lula, Projovem Urbano foi à submodalidade que mais projetou e deu visibilidade ao Programa como um todo (BRASIL, 2008).

O PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA

Originou-se no antigo Programa Agente Jovem e se transformou no Programa Nacional de Educação de Jovens integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Inclui-se também, numa ação integrada, o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), dentre outras. Destina-se aos jovens que vivem no campo, cuja idade deve está na faixa etária entre 18 a 29 anos. Devem também ter uma relação direta com as atividades da Agricultura Familiar, e que residam no campo, saibam ler e escrever, mas que não tenha concluído o Ensino Fundamental.

Segundo o Caderno do Projeto Político Pedagógico desse Programa (MEC/SECAD, 2008), este Programa tem como finalidade proporcionar formação integral do jovem do campo por meio da eleva-

ção da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A meta de atendimento previsto de 2008 a até 2011, foi de 275 mil jovens agricultores.

Conforme análise de Pires (2010), no Ceará, por exemplo, a implantação da sub modalidade de Projovem Campo – Saberes da Terra só aconteceu no ano de 2009 e contou, inicialmente, com adesão de 39 municípios, divididos em oito pólos, a saber: Horizonte, Crato, Quixeramobim, Iguatu, Itapipoca, Sobral, Crateús e Caucaia. Na ocasião, o

Governo cearense estabeleceu como meta atingir por meio das atividades desse Programa o montante de 2.300 jovens. Vale ressaltar que esses jovens deveriam ser pertencer aos em vários municípios aos pólos antes mencionados (Ver Anexos). Na ocasião foram reservadas, preferencialmente 1.678 vagas para os jovens residentes nos municípios dos territórios da cidadania (Inhamuns – Crateús, Sertão Central, Vales do Curu e Aracatiaçu, Sobral, Sertões de Canindé e Cariri).

Ainda segundo o estudo acima citado, no total foram estruturadas 77 turmas nos cursos desse Programa em vários municípios cearenses. Para cada município existia uma equipe formada por 04 educadores que deveria cuidar das seguintes áreas pedagógicas: linguagens e códigos, ciências sociais e ciências da natureza e matemática, mais um técnico agrícola que prestará assistência técnica rural e acompanhará os alunos nos espaços formativos nas unidades técnicas de demonstração – UTD'S, onde acontecem as aulas práticas e teóricas voltadas para organização da produção agrícola familiar, agroecologia e agrofloresta. Os cursos do Projovem Campo – Saberes da Terra tem duração de dois anos, em média.

O PROJOVEM TRABALHADOR – JUVENTUDE CIDADÃ

Este Programa é o resultado da junção de três programas desenvolvidos pelo governo Lula no início de sua gestão, todos dirigidos aos jovens das classes populares, a saber: Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Vale ressaltar que o Juventude Cidadã teve início ainda na gestão de FHC. Destina-se aos jovens com idade entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, desempregados e membros de famílias com renda mensal per capita de até 1 (um) salário-mínimo. Tem como objetivo declarado elevar a escolaridade dos jovens cursistas, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental e/ou médio; a qualificação profissional com certificação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Em síntese, a integração entre educação, trabalho e ação comunitária tem como propósito a inclusão social dos jovens cidadãos (BRASIL, 2005). Os jovens que participam regularmente das atividades do Programa recebem uma bolsa-auxílio no valor de R$ 100,00 (cem reais), pagos em 6(seis) parcelas iguais, durante todo o período da qualificação. É sobre este Programa e sua proposta de escolarização e qualificação profissional que dedicaremos uma breve análise crítica na última sessão desse trabalho, que começa logo em seguida.

CONHECENDO O PROGRAMA ESCOLA DE FÁBRICA

O projeto "Escola de Fábrica" é uma iniciativa do Ministério da Educação, com o apoio da FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo –, cujo objetivo é oferecer formação profissional,

em ambiente disponibilizado por empresas que aderem ao Projeto. Destina-se aos jovens com renda per capita familiar mensal de até um salário mínimo. Foi instituído por meio da Lei n° 11.180/2005, integrando a política nacional para a juventude, "(...) com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda (...)." (BRASIL, 2005b).

Os cursos de qualificação funcionam com carga horária de 5 horas diárias, em um período que pode alternar entre 6 e 12 meses, sendo a avaliação e a certificação responsabilidade das unidades gestoras credenciadas. Pode ser unidade gestora: "(...) qualquer órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, de qualquer esfera (...)." (BRASIL, 2005b, p. 47). É possível, ainda, se credenciar como gestoras entidades privadas sem fins lucrativos.

As unidades gestoras responsabilizam-se pela elaboração do material didático, capacitação e pagamento de instrutores, realização do processo seletivo, avaliação e certificação dos alunos, ao passo que as empresas vinculadas ao programa Escola de Fábrica devem indicar os cursos a serem ofertados, os funcionários-instrutores para ministrar as aulas, disponibilizar ambiente e mobiliário necessário para a aula, bem como transporte e alimentação aos alunos.

No primeiro ano de funcionamento, referido projeto obteve recursos financeiros na ordem de R$ 25 milhões, oriundos do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, mantido com aportes do Governo Federal e empréstimos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, formando um montante de R$ 500 milhões. Cumpre destacar que o MEC financia bolsas no valor de 150,00, para cada aluno.

Podem participar do Escola de Fábrica jovens nas seguintes condições:

- idade entre 16 a 24 anos;
- matrícula na educação básica da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e
- renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

No último ano do governo Lula da Silva, a Secretaria Nacional de Juventude abriu edital para a seleção de cursos, nos termos do Escola de Fábrica. As capacitações acontecem nas especificidades: reciclagem de resíduos sólidos, cabeleireiro, cerâmica artesanal, produção de pescado, corte e costura, auxiliar de mecânica automotiva, auxiliar administrativo, vidraceiro, montagem de andaimes, mestre de obras, frentista, solda mecânica, serigrafia e estamparia, recepção hospitalar, extração de rochas ornamentais, operação de transporte urbano, vendas etc.

O Programa Escola de Fábrica tinha como propósito,

> (...) possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas. (BRASIL, 2005b, p. 01).

A efetivação desse projeto deu-se por meio de um pacto entre o Governo Federal e empresariado nacional, visto que nasce da suposta necessidade de preencher a lacuna da conjeturada ineficiência da escola em relação à capacidade de "aproximar-se do mundo produtivo". Dessa maneira, o Programa alimenta a ideia de que a redução das desigualdades sociais passa pela educação

profissional, tratada como "elemento estratégico para uma melhor inserção de jovens trabalhadores na sociedade contemporânea". (BRASIL, 2005b, p.02).

O PROJETO JUVENTUDE CIDADÃ

Esse projeto constitui uma linha de ação governamental que tem como objetivo qualificar jovens de baixa renda com vista a inseri-los no mercado de trabalho, mas seu discurso caminha pela via do protagonismo juvenil. Sua viabilidade dar-se mediante convênio celebrado entre o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e as prefeituras municipais, que se responsabilizam por executar as atividades previstas, mediante parceria com Entidades Privadas ou Públicas, contratadas de acordo com procedimentos normativos da Lei nº 8.666, de 1993 e da IN/STN nº 1, de 1997.

O projeto Juventude Cidadã procura adotar uma estratégia de qualificação social e profissional na qual privilegia a aprendizagem pela experiência, combinando um conjunto de políticas públicas de educação, de direitos humanos, e de ação comunitária, sem, no entanto, negligenciar a qualificação sócio-profissional, buscando oferecer aos jovens as condições para que se insiram no Mundo do Trabalho.

Conforme estabelecido no Manual de Execução do referido projeto o currículo destinado a formação desses jovens preza por saberes que viabilize maiores condições de empregabilidade. A estrutura do conteúdo dos cursos oferecidos aos jovens está assim dividida: formação em cidadania e direitos humanos, qualificação social e profissional, estímulo e apoio efetivo a elevação da escolaridade e a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, além dos conhecimentos básicos e específicos, exige-se dos jovens a prestação de serviços voluntários à comunidade como parte de sua formação. Percebe-se nessa estratégia governamental a intencionalidade de provocar nos jovens a responsabilidade pelo cuidado com os bens públicos e desse modo o governo se isenta de tais responsabilidades.

Cumpre esclarecer que o Juventude Cidadã foi incorporado ao PROJOVEM por meio da lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Ressaltamos ainda, a sua existência desde o ano de 1997, quando da promulgação da Lei 8.666, de 1993. Esse projeto se enquadra na modalidade Projovem Trabalhador, e se propõe, efetivamente, a preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação profissional. Salientamos que essa modalidade do Projovem atende a um público-alvo com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, em situação de desemprego e com renda familiar per capita mensal de até 01 (um) salário mínimo, como reza a Lei 11.692 .

Os Programas retrocitados, emergem do entendimento dos governos mais recentes de que é preciso investir em cursos aligeirados e compensatórios e que certifique o mais breve possível os sujeitos envolvidos nos cursos ofertados. Ao apontar nessa direção, os governos deixam claro que preferem investir na iniciativa privada, uma vez que tais programas são realizados por meio de parcerias públicas privadas – PPP, em detrimento da escola pública que, não obstante o clamor nacional, continua padecendo devido a falta de investimentos públicos em infraestrutura, formação docente compatível com as novas exigências do mercado globalizado e um currículo que atenda as demandas do trabalhador contemporâneo.

Nessa perspectiva, destacamos a realidade da classe trabalhadora historicamente destituída do acesso ao saber e atualmente minimamente reservada ao "direito" de frequentar a escola formal.

Vivenciamos, portanto, relações de desigualdade e injustiças, em uma sociedade na qual se efetivam a divisão social e técnica do trabalho e a dicotomização entre o saber e o fazer, numa supervalorização do saber científico legitimado socialmente.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Para manter-se, ideologicamente, o capital vale-se de instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) para o cumprimento do papel direcionador das políticas que busquem garantir a hegemonia do capital através da "orientação" das diretrizes de políticas públicas, dentre estas, as políticas educacionais. A mercantilização da educação, sobretudo os Programas de educação e qualificação de jovens trabalhadores está inserida num processo agudo de subordinação ao capital. Assim, a sociabilidade capitalista, arrimada no antagonismo estrutural entre as classes fundamentais, condiciona o acesso dos trabalhadores aos benefícios do sistema escolar. Nessa perspectiva, a análise das políticas públicas de educação para a juventude deve ser compreendida com base nos interesses antagônicos, porquanto, para a classe trabalhadora, se destina um modelo de escolarização diferenciado, o qual restringe o acesso ao saber sistematizado.

A emergência do debate em torno das políticas públicas de juventude no Brasil impõe retomar a reflexão sobre o direito à educação de qualidade, do acesso aos saberes sistematizados e oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Em suma, devemos questionar os modelos de escolarização alicerçados nos ideais de uma sociedade antagônica, pensada sob a lógica burguesa e a possibilidade de concretização de uma proposta de educação pautada na perspectiva da emancipação humana.

Constata-se que as medidas implementadas no campo educacional referentes à educação da classe trabalhadora jovem, tanto as efetuadas nos governos FHC como as implementadas no governo Lula, reproduzem diretrizes econômicas e ético-politicas com vistas a adequar a educação brasileira às exigências dos organismos internacionais. Essas medidas têm as seguintes finalidades: compensar o histórico déficit escolar da educação brasileira; aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras; propiciar oportunidades de aquisição de competências e habilidades; conduzir permanentemente o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; e definir o papel da educação e da ciência e da tecnologia a serem desenvolvidas pelo Brasil na nova divisão internacional do trabalho, entre outras.

REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, Enéas (Org.) et al. **Educação e Modernização Conservadora**. Fortaleza, Edições UFC, 2006.

BRASIL, **LEI Nº 8.069**, de 13 DE JULHO de 1990.

BRASIL, **Lei nº 9.394** de 02 de dezembro de 1996. BRASIL, Lei Nº- 11.692, de 10 de junho de 2008.

BRASIL, MEC – R**esolução/CD/FNDE Nº 22** de 26 de maio de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. SciELO, Brasil, 2005 – Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KUENZER, Acacia Zeneida. A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006 877. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> MÉSZÁROS, István. **A Educação Para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÉRI, Marcelo. Dois anos de política social. IN: CARDOSO, Gustavo Brígido Bezerra. **Políticas Públicas:** a gênese nacional e internacional das políticas sociais, seus embates e debates. Os vetores legais e os limites de sua aplicabilidade. Fortaleza: Edições Técnicas, 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley; SOUSA, Nilson Alves. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

Sítios da internet

http//secom.to.gov.br/noticia.php http//www.portalmaranhense.com.br http//www.presidencia.gov.b

http://www. Planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm http:// portal.mec.gov.br/secad

http//www.inep.gov.br

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6917.htm

A PESQUISA EDUCACIONAL ENQUANTO POLÍTICA DE CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UERN – CARACTERIZAÇÃO DE DEZ MONOGRAFIAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

NÚBIA MARIA BEZERRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – nubiamariab@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A produção e circulação da ciência e da tecnologia exigem instâncias públicas de estímulo, acompanhamento e avaliação da pesquisa. Nesse contexto, a possibilidade da Universidade se afirmar como fonte de um dinamismo formador da ciência e da tecnologia implica em que esta se transforme em uma instituição que seja capaz de pensar o novo século, no horizonte crítico de uma inovação cultural na qual, estimule-se a produção de novos saberes científicos.

O que vale aqui ressaltar é a importância que tem a pesquisa para uma Instituição de Educação Superior e os programas de pós-graduação enquanto caminho para que a pesquisa seja efetivada, fazendo com que a Universidade cumpra sua função básica de oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão enquanto elementos de grande valor social.

Como afirma Bagno (2001, p. 16):

> ... a pesquisa é uma atividade que, embora não pareça, está presente em diversos momentos do quotidiano, além de ser requisito fundamental num sem-número de profissões. Assim, quando se investiga com o objetivo de se ter um conhecimento aprofundado sobre um determinado objeto de estudo, está se fazendo pesquisa científica. O nível de aprofundamento depende do próprio pesquisador.

Assim, é inegável a importância que tem a pesquisa científica para uma Instituição de Educação Superior e os programas de pós-graduação são o caminho para que esta seja efetivada. No caso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a pós-graduação lato sensu tem sido favorável ao desenvolvimento da pesquisa e de uma política de qualificação profissional para a Educação Básica.

A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UERN

Inserida no âmbito das universidades públicas estaduais, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte tem buscado implantar a pós-graduação lato e stricto sensu para atender à política de educação superior do país e para crescer enquanto instituição pública que deve oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão com qualidade.

Por ser eminentemente uma universidade voltada para o ensino de graduação, apesar de ter avançado bastante nos últimos anos, a UERN ainda está em fase de institucionalização da pesquisa e a pós-graduação lato sensu está sendo ampliada a cada ano, estendendo sua área de atuação no Estado e nas regiões de Natal, Mossoró, Açu, Patu, Pau dos Ferros e Caicó.

A pós-graduação na UERN busca atender à política de pós-graduação do país, através da oferta de cursos lato sensu e stricto sensu, destinando-se os cursos de especialização (lato sensu) a oferecer formação técnico-profissional com caráter profissionalizante e os cursos de mestrado e doutorado (stricto sensu) a formar pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e professores mais qualificados de nível superior. Apesar de ter iniciado as atividades da Pós-Graduação Stricto Sensu recentemente, a UERN reconhece a necessidade de sua ampliação e a consolidação dos programas já existentes.

A definição de universidade pela Lei 9.394/96 mostra que a UERN está no caminho certo: tem ofertado ensino em 45 cursos divididos em 03 áreas: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas e Social; tem incentivado a qualificação de seus docentes em nível de mestrado e doutorado, ampliando a área da pesquisa e consolidando a pós-graduação lato sensu ao oferecer, no período de 2005 a 2008, 72 cursos nas mais diferentes áreas, tem implantado programas de mestrado no Campus Central (Mossoró): Mestrado em Ciência da Computação, Mestrado em Ciências Naturais, Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, Mestrado em Direito, Mestrado em Física, Mestrado em Educação, Mestrado em Saúde e Sociedade; no Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia/Pau dos Ferros: Mestrado em Letras, PROFLETRAS (Mestrado Profissionalizante em Letras/Assú); e dois programas de Doutorado: Doutorado em Ciências da Saúde e Doutorado em Educação.

Ao ser criada em 1977, a PROPEG praticamente exercia papel secundário, pois somente em 1987 é que começaram a serem registrados os cursos e trabalhos realizados pela Pró-Reitoria. Nesse ano iniciou-se um curso de especialização em Direito que teve como resultado a apresentação de seis trabalhos de iniciação científica, através das seis monografias recebidas e catalogadas pelo Departamento de Pós-Graduação – DPG. E, no período de 1987 a 1997, foram realizados 29 cursos de especialização, que resultaram na produção de 482 monografias, mostrando que os esforços empreendidos estavam trazendo resultados positivos e animadores, pois uma Universidade se faz com ensino, pesquisa e extensão.

O avanço maior nos Cursos de Especialização se deu após 1997, quando foram ofertados 54 cursos, despertando as Faculdades e os seus Departamentos Acadêmicos para o entendimento de que o conhecimento é construído através da pesquisa.

No Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/Açu, a pós-graduação lato sensu chegou na década de 90 com o Curso de Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, tendo uma carga horária de 470h/a.

Esse curso despertou o interesse dos que fazem o Campus de implantarem a pós- graduação lato sensu. E, no ano de 1996 o Departamento de Letras iniciou o primeiro curso de especialização, sob a coordenação do Prof. Ms. Luís Alberto de Lima – CELAELMA – Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna. Iniciava-se toda uma história de incentivo à produção de iniciação científica através da pós-graduação lato sensu.

Vendo que a implantação da pós-graduação era realmente uma necessidade, a plenária do Departamento de Pedagogia se reuniu e aprovou por unanimidade o projeto dos Cursos de Especialização em Alfabetização, Gestão do Sistema de Ensino e Formação de Professores, que seria coordenado pelo professor MS. Luís Alberto de Lima, do Departamento de Letras, por não existirem professores com essa titulação no citado Departamento. O Projeto definiu uma carga horária de 465

horas, sendo 240 horas do Núcleo Comum, 135 horas do Núcleo Específico e 90 horas para a realização do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso-Monografia.

Atualmente as perspectivas de continuidade e consolidação da pós-graduação lato sensu no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão são promissoras, pois a demanda existente oportuniza a formação de novas turmas e a certeza de que o Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/UERN está contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural do Vale do Açu e de regiões circunvizinhas.

CARACTERIZAÇÃO DE DEZ MONOGRAFIAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

O Curso de Especialização em Gestão do Sistema de Ensino do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/Açu/UERN/RN matriculou 20 alunos cujos trabalhos versam sobre os mais diversos temas: fracasso escolar, gestão escolar, plano de desenvolvimento da escola, relação entre descentralização dos recursos financeiros, gestão e projeto político pedagógico demonstram que a produção científica no Curso de Gestão do Sistema de Ensino está basicamente pautada em pesquisas qualitativas e bibliográficas, umas com maior contribuição científica e outras que dão sua contribuição, mas que poderiam ser mais investigadas.

Objetivando caracterizar as produções de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/RN/UERN, a partir dos temas propostos para a produção das monografias, o enfoque dado neste trabalho prende-se à visão dos docentes que ministraram disciplinas no curso sobre a relevância social dos TCC's e sobre a contribuição que pode ser dada pelos mesmos na apresentação da realidade da gestão administrativa e pedagógica das escolas que subsidiaram suas produções, indo mais além ao procurar saber se existe alguma proposta de intervenção na realidade encontrada e que estejam explicitadas nas monografias caracterizadas.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é verificar até que ponto as produções de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL têm contribuído para conhecer a prática administrativa e pedagógica dos gestores e se há implantação de um novo paradigma de gestão escolar nas instituições investigadas e como objetivos específicos: caracterizar as produções de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/RN/UERN; identificar como os professores e alunos vêem o Curso de Especialização em Gestão do Sistema de Ensino e se há relevância social do mesmo; averiguar se as investigações dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino contribuem para apresentar a realidade da gestão administrativa e pedagógica das escolas investigadas e se há intervenção nestas realidades a partir dos resultados obtidos.

Estes objetivos buscam encontrar respostas para a problemática que a autora se propôs investigar: Até que ponto as produções de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/UERN contribuem para conhecer a prática administrativa e pedagógica dos gestores e se há perspectiva de implantação de um novo paradigma de gestão na realidade escolar existente?

Nesse contexto o problema apresentado alavanca três hipóteses:

- A produção de iniciação científica do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/UERN contribui para conhecer, apresentar e divulgar a prática administrativa e pedagógica das escolas investigadas.

- As produções de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/UERN oferecem pouca contribuição para a comunidade educativa.
- Os docentes e discentes do Curso de Gestão do Sistema de Ensino do CAWSL/Açu/UERN reconhecem a necessidade de formar investigadores através dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Com base no problema proposto e nas hipóteses elencadas foi montada a estrutura metodológica da investigação. O ponto basilar da pesquisa deu-se a partir da caracterização das monografias que, de modo geral, apresentam relação com a gestão administrativa e/ou pedagógica das escolas que serviram como universo de pesquisa dos especializandos e que demonstraram o compromisso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em fomentar e incentivar a pesquisa educacional através da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/Açu/RN.

Os resultados obtidos foram descritos na forma de resumos das dez monografias caracterizadas ao serem apresentados as Introduções, Metodologias utilizadas, Resultados e Conclusões dos trabalhos realizados.

O que é importante registrar é que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em sua política de implantação da pós-graduação, definiu bases e linhas de pesquisa, destina as produções acadêmicas às bibliotecas para consultas e as publica quando têm grande relevância social em revistas da UERN e de outros órgãos de fomento à iniciação científica, além de incentivar a apresentação desses trabalhos em eventos locais, regionais e nacionais, contribuindo para que os professores Doutores e Mestres se dediquem à pesquisa e à produção de conhecimentos capazes de influenciarem a sistemática da educação norteriograndense e brasileira.

A investigação realizada no Curso de Gestão do Sistema de Ensino contribuiu para a apresentação das realidades educacionais existentes no contexto pesquisado e para estudar problemas do cotidiano escolar que, ao serem discutidos, analisados e divulgados e socializados em trabalhos de iniciação científica, podem ser redimensionados em função da melhoria da qualidade do ensino, pois, como apontam os temas dos trabalhos caracterizados em seus elementos essenciais: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusão, estes trabalhos não pretendem interferir no contexto investigado, mas contribuem para que a realidade da gestão administrativa e pedagógica das mesmas seja pelo menos conhecida no meio acadêmico e até mesmo social, através de suas apresentações e discussões em espaços que priorizam a pesquisa enquanto elemento essencial para a produção do conhecimento e que estão aqui apresentadas.

Quadro 1 – Caracterização das Monografias analisadas

Título da Monografia	Autor	Caracterização
1. Reprovação e Evasão na EJA: Problema do Aluno ou da Escola?	Geruza Pessoa Lopes e Lopes	Aborda a EJA no contexto nacional e local ao pesquisa-la no município de Itajá. Faz referência à falta de políticas públicas para a EJA condizentes com a realidade do aluno. Mostra que há necessidade de reorganização da EJA neste município. Utiliza pesquisa de campo.

2. Gestão Escolar: Trabalho e Responsabilidade Social	Vera Lúcia Rodrigues Lopes	Apresenta a Gestão Democrática como elemento que influencia o processo de democratização e qualidade do ensino. Utiliza apenas a pesquisa bibliográfica, mas respalda- se em autores como: CHIAVENATO(1994), FREIRE(1996) e PARO(2002). Conclui afirmando que a escola deve ser um espaço efetivo de democracia e participação.
3.Gestão Democrática, Participativa e Conselhos Escolares:	Magnólia Maria Cortez Alves Soares	Utiliza a pesquisa bibliográfica para apresentar a estrutura e funcionamento dos Conselhos Escolares implantados nas Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Norte.
uma prática em construção		Aponta os caminhos que a escola tem percorrido para consolidar a participação de todos os segmentos escolares na construção de uma escola democrática.
4. Gestão Participativa nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental II da Zona Urbana de Açu: uma análise da participação dos segmentos escolares	Luís Dailson Machado	Enfatiza a gestão escolar participativa, tendo o gestor uma postura administrativa e pedagógica democrática. Utiliza a pesquisa quali-quantitativa e aponta a contradição existente entre a teoria da gestão democrática e a realidade das escolas municipais investigadas, que vivem sob o controle do poder político, que se inicia pela indicação dos diretores das escolas por vereadores ou lideranças políticas e a subordinação destes diretores aos interesses políticos e não educacionais.
5. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como Proposta de Política Pública Educacional Brasileira na Década de 90	Verônica Núcia de Medeiros Melo	Analisa a implantação do PDE na E.E. João Tertulino Lopes – Itajá – RN, apresentando as dificuldades enfrentadas nesse processo que foi marco para a identificação dos problemas existentes e conseqüente elaboração de metas e planos de ação, objetivando resolvê-los.
6. Gestão e Descentralização dos Recursos Financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nas Escolas Estaduais de Açu – RN	Maria Madalena de Azevedo	Faz referência à realidade da maior e da menor escola estadual no município de Açu no que se refere à gestão dos recursos enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação anualmente. Utiliza entrevistas com os membros dos Conselhos Escolares destas escolas, que deveriam participar ativamente das propostas de utilização dos recursos. Constata a necessidade de se ampliar o poder de decisão
		na gestão dos recursos, pois os membros dos Conselhos não sabem sequer que funções devem exercer no processo de gestão desses recursos.
7.Gestão Democrática: Participação Efetiva da Comunidade nas Decisões da Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão	Sandra Regina Meirelles Holanda Alves	Aborda a questão da participação da comunidade na Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão. Constata que o trabalho coletivo só será concretizado através de uma ação voltada para a sensibilização e conquista de professores, funcionários e alunos, estendendo-a a família e à comunidade. É um trabalho que conjuga experiência da autora na escola pesquisada e a bibliografia existente sobre o tema.
8. A Gestão Compartilhada na Administração Escolar	Ana Lígia Torres Galliza Oliveira	Pesquisa bibliográfica que apresenta a necessidade de uma gestão democrática e participativa, através de estudos já realizados na área por diversos autores, entre os quais estão: PARO(1996), GADOTTI(2000) e LIBÂNEO(2002). Relaciona a gestão democrática à prática administrativa progressista.

9. Gestão Escolar: Concepção Conservadora e as Tendências Contemporâneas	Edilza Alves Damasceno	Apresenta uma comparação entre as concepções conservadora e contemporânea da gestão escolar. Contribui, com a pesquisa bibliográfica realizada, para a reflexão sobre a necessidade de modificar a prática dos gestores que se baseiam em concepções conservadoras e centralizadoras de administrar. Fundamenta-se em PARO (1996), ALONSO(1998) e LUCK(2000).
10. O Desafio da Construção Coletiva	Eliane Soares da Silva	Analisa questões que se referem à elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola
do Projeto Político Pedagógico: a experiência da Escola Municipal Monsenhor Júlio Alves Bezerra – Açu – RN		Municipal Monsenhor Júlio Alves Bezerra, mostrando que o espaço para a discussão dos problemas da escola está sendo ampliado, apesar de ainda existirem pessoas na escola que preferem continuar acomodadas, mesmo sabendo que poderão contribuir para a realização de um trabalho educativo pautado na melhoria da qualidade do ensino e na coletividade.

CONCLUSÃO

Através deste estudo pôde-se: conhecer as práticas de gestão existentes nas escolas, identificar como os docentes e discentes vêem o Curso de Especialização em Gestão do Sistema de Ensino do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/Açu/UERN, embora a contribuição dada pelas produções de iniciação científica dos alunos não culmine em ações intervencionistas nas escolas.

Algumas conclusões merecem ser aqui destacadas:

- As produções de iniciação científica que foram caracterizadas neste trabalho dão uma contribuição significativa para que a prática da gestão administrativa e pedagógica das escolas investigadas seja conhecida, apresentada e divulgada, oportunizando, assim, a possibilidade de se discutir a implantação de um novo paradigma para a gestão nas perspectivas acima citadas e que está contemplado nos documentos oficiais da educação brasileira: a gestão participativa e democrática, elemento preponderante para a melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem.
- Na visão dos docentes, a pós-graduação lato sensu deve ser reestruturada para que possa dar uma contribuição mais efetiva para a formação de pesquisadores, em vez de apenas qualificar docentes e iniciar os alunos no processo de investigação científica. Essa conclusão faz com que a hipótese seja confirmada no que diz respeito à necessidade de reestruturação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e da formação de pesquisadores.
- Os discentes do Curso de Especialização em Gestão do Sistema de Ensino reconhecem a importância que teve o curso para a formação intelectual e profissional dos mesmos, uma vez que oportunizou a realização de leituras e processos investigativos que fomentaram o desejo de realizar outros trabalhos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.
- Há, nas escolas investigadas, a tendência de se implantar o paradigma da gestão democrática participativa, pois há uma participação dos segmentos escolares nas decisões a serem tomadas, superando, assim, o paradigma da administração centralizadora.

- A produção de iniciação cientifica do Curso de Gestão do Sistema de Ensino dá uma boa parcela de contribuição social, bem como ajuda na qualificação dos profissionais da educação, pois os ajuda a entenderem que este pode ser um caminho para formação de pesquisadores. Essa conclusão contribui para rechaçar a segunda hipótese que se refere ao oferecimento de pouca contribuição dada à comunidade educativa através da produção de iniciação científica dos alunos do Curso de Gestão do Sistema de Ensino, uma vez que os atores envolvidos consideram que este Curso dá uma boa parcela de contribuição à comunidade educativa e confirmam-na no que se refere à ajuda que este Curso dá para a qualificação dos profissionais da educação, ajudando-os a entenderem que este pode ser um caminho para a formação de pesquisadores.
- As produções de iniciação científica do Curso de Gestão do Sistema dão embasamento para que a realidade escolar existente possa ser refletida, embora não apresentem ações intervencionistas no contexto escolar, nem, tão pouco, apresentem os resultados de suas investigações à comunidade escolar investigada, o que, certamente, contribuiria de forma mais concreta para a reversão/solução dos problemas apresentados. Com isso pode-se afirmar que há um despertar dos alunos para apresentar e divulgar a prática da gestão administrativa e pedagógica na realidade escolar existente, embora não tenham despertado ainda para a importância que tem a divulgação dos resultados para esta comunidade, uma vez que este fato contribuiria para que houvesse a reflexão e a tomada de posição acerca dos problemas apresentados.
- A comunidade acadêmica reconhece a importância que tem a pesquisa para a Instituição de Ensino Superior a que pertence – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -, vendo nos cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado, o caminho para desenvolvê-la e para formar pesquisadores, confirmando a hipótese que aponta o reconhecimento da comunidade acadêmica acerca de que a Pós-Graduação é positiva à medida que incentiva a pesquisa na UERN.
- A pesquisa deve ser introduzida como atividade curricular desde o ensino fundamental e a pesquisa educacional deve se dar num processo investigativo em todos os níveis de escolaridade, sendo aprofundada na graduação para que a pós- graduação seja o lócus da formação de pesquisadores.
- Para que a pesquisa tenha caráter científico é necessário que se tenha um objeto específico de estudo e rigor nos passos adotados pelos métodos científicos que devem ser seguidos à risca pelo investigador.
- Os docentes do Curso de Especialização em Gestão do Sistema de Ensino afirmam que os alunos apresentaram um trabalho de caráter científico porque confrontaram idéias e realizaram pesquisa de campo, apontando problemas de gestão administrativa e pedagógica.
-

Enfim, o que se pode concluir é que a pós-graduação lato sensu do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão vem contribuindo de forma gradativa para o levantamento de problemas sócio -educativos que, ao serem estudados com cientificidade, passam a constituírem-se como elementos catalisadores de informações e, conseqüentemente como fio condutor para a reflexão sobre o fazer administrativo e pedagógico nas escolas públicas do Açu e cidades circunvizinhas, contribuindo para a melhoria da qualidade da gestão administrativa e pedagógica, abrindo a perspectiva de

implantação de um novo paradigma nesta área, a fim de que a democracia e a participação de toda comunidade escolar se concretize, bem como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001. BRZEZINSKI, Iria et al (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dificuldades comuns entre os que pesquisam em educação.** IN: FAZENDA, Ivani (Org.) et al. Metodologia da Pesquisa Educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POLITICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO ENSINO SUPERIOR

MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA
(UERN) – – msbatista@hotmail.com
ROBERLILSON PAULINO DA SILVA
(UERN) – roberlilson1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas públicas relativas à temática ambiental em curso no Brasil, desde a década de 1980, se desenvolvem no contexto da reestruturação mundial do capitalismo, sob a ótica da globalização e do neoliberalismo. Dessa visão neoliberal, nasce a tese do Estado mínimo, despojando-se, estrategicamente, de suas funções tradicionais enquanto provedor de políticas públicas, passando a atuar como indutor e avaliador dessas políticas, exercendo o papel de regulador.

Os ajustes neoliberais responsáveis pela contrarreforma do Estado redirecionaram a ação deste sobre as políticas públicas de modo geral, impactando também na definição das diretrizes políticas para a educação ambiental, uma vez que se pautaram pela lógica do Estado mínimo em relação à oferta dos serviços, introduzindo os princípios da descentralização, focalização e flexibilização, dos serviços públicos em geral. Nesse contexto, é que foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999) e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, (BRASIL, 2004).

Embora a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, tenha sido aprovada, somente em 1999, seria impossível desconhecer que a sua viabilidade foi resultado de um processo anterior que envolveu a sociedade civil, através do movimento ambientalista e setores de governo. Esses últimos, em parte, sintonizados com as diretrizes internacionais formuladas pela ONU, abordando a política ambiental e não apenas a dimensão educativa.

A política ambiental brasileira se desenvolveu tardiamente em comparação com outras políticas setoriais, ainda que iniciativas isoladas por parte do Estado sejam identificadas desde o início do século XIX. Do início do século XX até os anos de 1970, percebemos um significativo processo de definição da legislação de proteção ambiental. Nesse período, foram aprovados: o código das águas; o código florestal; o estatuto da terra e Lei de proteção à fauna silvestre. Sem entrarmos no mérito de cada legislação, podemos afirmar que esse aparato legal foi importante, principalmente porque provocou o debate político da questão ambiental e sedimentou o caminho para o surgimento da política nacional de meio ambiente e, posteriormente, a definição da educação ambiental enquanto política pública.

Nos anos de 1980, as discussões relativas ao meio ambiente alcançaram um caráter mais amplo definindo-se como política pública com a aprovação da Lei nº. 6.938/81 que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981) instituindo, também, o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA. A aprovação da Política Nacional de Meio Ambiente definiu a necessidade de promoção

da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. Isso nos leva a concluir que a educação ambiental no Brasil nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental. No entanto, ressaltamos, também, que, conforme nos afirma Macedo Filho (2010, p.79),

A Política Nacional de Meio Ambiente originou-se em um contexto de imposições de normas internacionais, decorrente da necessidade do Brasil vir a conseguir, através dos organismos financiadores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, financiamento de projetos que exigiam a avaliação dos impactos ambientais, para os quais não tínhamos, até então, legislação específica. Em que pese a sua importância enquanto instrumento normativo, a Política Nacional de Meio Ambiente não tem sido suficientemente eficaz no que se refere ao propósito de preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida. Isso vem ocorrendo, devido à "inércia do aparelho burocrático estatal diante da necessidade de promover o desenvolvimento de ações estratégicas para a execução de políticas públicas" (MACEDO FILHO, 2010, p.203).

Ao fim do regime militar, o debate em torno do tema meio ambiente foi ampliado. Os movimentos sociais passaram a exercer maior tensionamento junto ao poder público para que ele expandisse as iniciativas nessa área, considerando-se a responsabilidade do Estado para com a garantia de um ambiente saudável. A Constituição Federal de 1988 reflete esse movimento e reconhece o direito ao meio ambiente equilibrado ressaltando em seu art. 225 a necessidade de "promover a

Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988).

Paralelamente às iniciativas institucionais, a década de 1980 testemunhou a ascensão do movimento ambientalista. A sua história no Brasil demonstra que, até os anos 1970, esse aglutinava um número limitado de militantes que atuavam em grupos da sociedade civil e em instituições estatais. Nas décadas de 1980 e 1990, o lócus do ambientalismo foi ampliado para além das agências ambientais estatais e dos movimentos ambientalistas organizados da sociedade civil. A problemática ambiental foi incorporada também por universidades, por empresas, pela mídia em geral e por órgãos do poder público que não são especificamente ambientais, demonstrando, assim, o seu caráter transversal (BURSTYN; FERRAZ, 2009).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), identificamos iniciativas importantes na legislação como a criação das Unidades de Conservação e a Lei de Crimes Ambientais. No auge do processo de sucateamento dos serviços públicos promovidos por esse governo, dado o seu compromisso para com a ofensiva privatista das políticas neoliberais, deu-se a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, com a Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999).

Em estudo desenvolvido anteriormente (BATISTA, 2008), evidenciamos o quanto a análise da educação ambiental enquanto política pública exige que levemos em conta alguns aspectos, sem os quais o olhar sobre a temática perde sua dimensão histórica. O primeiro aspecto se refere à necessidade de considerarmos que a educação ambiental começou a ocupar espaço no cenário dos debates e iniciativas que ocorreram no contexto internacional, baseado na compreensão da existência de uma crise ambiental planetária.

Essa crise, conforme abordamos, não resulta do acaso, mas é produto de uma formação social que tem, no capital, a sua base, portanto se nutre da exploração e concentração de riquezas tendo nos recursos naturais o seu alvo principal. Significa dizer que a crise ambiental contém elementos de ordem social, política e econômica, sem desconsiderarmos os fatores de ordem cultural, que, embo-

ra sejam construções sociais, relacionam-se, também, à formação de valores éticos sobre os quais a educação pode e deve atuar. Outro aspecto que merece ser considerado refere-se à explicitação do contexto histórico no qual foram delineadas as primeiras proposições de diretrizes orientadoras para a definição de políticas públicas de educação ambiental, considerando não só o contexto nacional, mas também o plano internacional.

A análise do processo histórico que culminou com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) evidencia o quanto o desenvolvimento do processo político institucional para estabelecimento dessa política foi fortemente influenciado pela mobilização social. Isso vem ocorrendo, principalmente, através do ambientalismo que a partir do final dos anos de 1970, já desenvolvia um intenso movimento de contestação contra o processo predatório que se impunha aos recursos naturais pelos interesses do capital. Além da mobilização social, as determinações advindas das Conferências Internacionais, realizadas sob o patrocínio da ONU e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, atuaram também com forte influência no processo de institucionalização da educação ambiental, considerados os compromissos assumidos pelo governo brasileiro nas referidas conferências, no contexto de articulação das políticas globais.

Henriques et al. (2007, p. 13) contextualiza essa realidade explicitando que:

> A Educação Ambiental surge no Brasil muito antes da sua institucionalização no Governo Federal. Temos a existência de um persistente movimento conservacionista até o início dos anos 70, quando ocorre a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas, manifestada através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil, de prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais voltadas à ações para recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente.

Portanto, a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999, e consequente processo de implementação, expressa o movimento da sociedade e a responsabilidade do Estado em atender ao preceito constitucional, definido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), através da qual é formalmente garantida a busca por um meio ambiente equilibrado como condição para a efetivação de uma boa qualidade de vida à população. Apresentada, formalmente, como política pública, a educação ambiental traz como expectativa, a possibilidade de constituição de valores éticos que permitam à sociedade perceber os efeitos da degradação ambiental sobre a natureza e, portanto sobre a própria vida humana, colaborando para com a sua superação.

Observamos, então, que a mobilização em prol de uma política de educação ambiental, nos anos de 1980 e 1990 ocorreu também no contexto dos ajustes estruturais que, sob a ótica neoliberal promoveu a reforma do Estado. Consideramos que

> [...] as políticas públicas formuladas no âmbito do Estado são produtos históricos que refletem concepções divergentes de mundo, materializadas através de leis, programas, projetos ou outras formas de sistematização de propostas para sociedade, forjadas no embate cotidiano dos espaços de decisão [...].(BATISTA, 2008, p.22).

Desse modo, as políticas de educação ambiental, formuladas no final dos anos de 1990, são produtos desse contexto e, portanto, refletem as suas características, principalmente no que se refere à sua implementação. Ao ser instituída no contexto das reformas empreendidas no âmbito das políticas públicas, nos anos de 1990, a educação ambiental evidencia-se como herdeira desse contexto,

absorvendo, em parte, as diretrizes enunciadas para as políticas educacionais, notadamente no que se refere aos novos papéis atribuídos à educação, à gestão e ao financiamento.

Afirmada como um direito, a educação ambiental surge condicionada a implementar um processo de gestão compatível com as diretrizes políticas do contexto no qual foi instituída como política pública. Ou seja, o desenvolvimento de um processo que, ao articular a sociedade, imprimindo-lhe uma feição democrática se buscasse não demandar ao Estado maiores responsabilidades quanto à sua execução, visto que a esse competia a tarefa de indução e acompanhamento/avaliação das políticas públicas conforme preconizam as diretrizes neoliberais. Assim, a participação e a descentralização são definidas como princípios orientadores da gestão, uma vez que, sob a lógica do mercado, põe-se a necessidade da capacitação e da livre iniciativa de modo a colaborar para que os indivíduos participem dos processos sociais. Nessa análise, a participação significa regime de colaboração com a sociedade na execução das políticas públicas.

Os programas de educação ambiental implementados a partir da aprovação e regulamentação da PNEA, através do Órgão Gestor , via de regra se desenvolvem com base nessas orientações e buscam a articulação e o envolvimento da sociedade, atendendo ao espírito da própria legislação quando define a educação ambiental enquanto processo de construção de valores e saberes individuais e coletivos para a preservação do meio ambiente com a participação social.

O direcionamento político que foi dado à Política Nacional de Educação Ambiental, merece a análise de dois aspectos: 1º) é necessário que tenhamos a devida clareza de que essas diretrizes políticas definidas para a educação ambiental, em muitas e variadas experiências têm sido ressignificadas pelos atores sociais inseridos em lutas ambientais e outras correlatas. A articulação e participação dos diversos segmentos afetados diretamente pelo processo de dominação e privatização do meio ambiente pelos setores hegemônicos têm-se constituído em uma luta contra-hegemônica; 2º) compreendemos que da fase de definição da PNEA (BRASIL, 1999) e a forma como vem sendo implementada, nessas primeiras décadas do século XXI, aconteceram mudanças políticas significativas no Brasil, provocando redirecionamentos nas diretrizes políticas de gestão e financiamento do setor público. Essas mudanças, têm como componentes principais, a crise do projeto neoliberal e adoção de diretrizes que demonstram maior compromisso do Estado brasileiro para com as políticas públicas. Isso vem resultando em um processo de reestruturação das instituições do Estado não somente quanto à redefinição de seus papéis sociais, como também na reestruturação material e de recursos humanos, possibilitando a ampliação e surgimento de novos programas relacionados ao meio ambiente e à educação ambiental.

Essa mudança conjuntural não se restringe ao Brasil, mas é evidenciada no contexto latino-americano. De acordo com Domingues (2007, p.149), "na América Latina, de modo geral, o Estado se destacou nas respostas [...] à problemática ambiental. O desdobramento da questão dependeu, contudo, da mobilização variável das forças societais." Nessa reflexão, o autor considera que particularmente o Brasil e o México alcançaram posição de destaque na região apresentando importantes avanços em relação às políticas ambientais, incluindo a dimensão educativa. O posicionamento assumido corrobora para com a compreensão de que, ao refletirmos sobre as políticas ambientais, não estamos tratando de um processo evolutivo, tampouco linear, mas permeado por avanços e retrocessos protagonizados por atores sociais diversos e próprios da correlação de força presente nas sociedades de classe.

Como constituinte de um processo social e considerando a pluralidade que lhe é própria, a Universidade é chamada a assumir um posicionamento concreto em relação à problemática am-

biental. Isso não só para cumprir suas funções históricas de produção e socialização do conhecimento, mas se articulando com a sociedade pela via da participação social e do estabelecimento de parcerias, enquanto diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental.

As preocupações e os debates em torno da universidade e os problemas decorrentes de seu processo de reestruturação, resultante de uma política pensada e implementada a partir dos interesses do capital, trazem em si o consenso de que essa instituição precisa ser repensada. Em se tratando de uma problemática complexa, o debate acerca da função da universidade traz em si diversos posicionamentos. Segundo Dias Sobrinho (2005b, p.165), a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado, sem contudo se descuidar da bandeira histórica, relativa às finalidades e transformações da sociedade, pois,

> Se a universidade adere acriticamente aos 'objetivos' da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestionária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

Esse repensar da universidade expõe a urgência de formação de uma cultura institucional de resistência, resgatando assim o seu papel social enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento. A sociedade não pode abdicar dessa tarefa, mesmo que, conforme analisamos, a universidade pública venha sendo conduzida a uma situação de pressão na qual se inclui a busca por competências profissionais e pelo conhecimento de técnicas de pronta aplicação, tendo, como perspectiva, o alcance de novos postos de trabalho.

São exigências das quais a universidade não pode e nem deve fugir. No entanto, a universidade não pode, também, negligenciar de seu papel no desenvolvimento de competências políticas e humanas. "Não pode deixar de se constituir como espaço público de reflexão e critica [...] sobre a evolução e os problemas de todas as sociedades, de criação e proposição das grandes referências de que toda sociedade democrática precisa" (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.165).

Nessa perspectiva, compreendemos que a incorporação da problemática ambiental como dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, insere-se ou deveria estar inserida nas demandas apresentadas pelos segmentos acadêmicos, como prioridade do projeto institucional e das práticas acadêmicas, compondo assim o conteúdo da responsabilização social e política das universidades frente aos problemas contemporâneos. Na visão de Santos (2008, p.205), "uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado sobre eles, conhecimentos preciosos".

Para assumir essa função histórica, urge uma revisão paradigmática acerca dos objetivos e conteúdos da formação de modo que possibilite novas metodologias de abordagem do conhecimento, orientando mudanças de percepção e de valores, apontando para a construção de saberes que tenham como premissa a autonomia do pensamento e uma visão de totalidade sobre a realidade. Nesse sentido, a educação ambiental crítica insere-se no contexto da busca de alternativas para que a educação superior seja repensada de modo a possibilitar concepções e ações geradoras de uma mentalidade orientada pela busca da sustentabilidade socioambiental.

Por um lado, não há como desconhecermos que, quanto à implementação das políticas de educação ambiental, a participação das Universidades ainda é restrita em ações mais efetivas, originárias das políticas governamentais ou dos setores organizados da sociedade. Isso é resultante das políticas em vigor em que as instituições são guiadas pela lógica da produtividade, dos saberes

imediatamente utilitários, arriscando-se a um processo que pode conduzir a práticas isoladas da sociedade e desconectadas das demais políticas públicas. Por outro lado, sabemos que isso não se trata de um processo automático e de fácil execução, pois as universidades se expressam, também, por contradições e embates políticos mediados por relações de força entre os seus segmentos e destes com o Estado e a própria sociedade. Como exemplo, citamos o crescimento no campo da pesquisa em que a temática ambiental alcança progressos importantes, apesar do processo acima descrito.

Nesse contexto, as demandas e os tensionamentos pela institucionalização da temática ambiental na educação superior, e a defesa da perspectiva crítica, feita pelos setores progressistas, colocam a Universidade diante de uma encruzilhada, dado que a educação ambiental, quando pensada criticamente, faz um caminho inverso aos postulados do capitalismo. Este por sua vez encontra viabilidade pela via do uso indiscriminado dos recursos naturais, o que exige da universidade um posicionamento crítico e desconstrutor desse modelo de desenvolvimento, se for um objetivo institucional romper com as armadilhas do paradigma econômico vigente.

Assim, é necessário refletirmos sobre as possibilidades efetivas de viabilização de uma política de educação ambiental e sua implementação na educação superior como um componente inerente à formação humana e política. A realidade atualmente é, ao mesmo tempo, preocupante e esperançosa. A pesquisa da RUPEA (BRASIL, 2007), exemplifica nossa afirmação. No item *políticas e programas de educação ambiental* da referida pesquisa foi identificada a predominância de projetos de intervenção social sobre políticas públicas em matéria de Educação Ambiental em detrimento de programas e políticas mais efetivas. Na análise contida no referido Relatório, podemos encontrar informações esclarecedoras a saber:

> A predominância de projetos de EA sobre políticas institucionais de ambientalização da educação superior pode indicar a existência de resistências por parte dos setores mais conservadores no meio universitário, contrários a um debate cujo êxito poderia resultar em rearranjos políticos e institucionais, [...] para a formulação/ implementação de uma política ou de um plano de ambientalização institucional (BRASIL, 2007 p.12)

Não podemos desconsiderar a importância de projetos sociais enquanto possibilidade de produzir inovações e se transformarem em programas e políticas de modo mais permanente. No entanto, embora exista essa possibilidade, é preciso termos clareza de que os projetos são ações pontuais que não devem ser vistos como substitutivos das políticas públicas, sendo necessário avançarmos na perspectiva da ambientalização da educação superior.

Leff (2001, p. 221), ao discutir o papel da universidade nesse campo afirma que:

> [...] as universidades devem abrir-se a um processo de pesquisa em conjunto com as comunidades e populações nas quais existem os problemas ambientais captando os problemas a partir das bases e devolvendo a elas o saber elaborado para sua aplicação em programas e projetos de gestão ambiental.

Isso faz parte de um esforço coletivo que implica uma relação entre Estado e sociedade, para que, no esteio de suas contradições, se possa construir alternativas para viabilização de projetos que compatibilizem, no que for possível, os diversos interesses.

CONSIDERAÇÕES

A introdução da dimensão ambiental nos níveis superiores nos obriga a repensar nosso próprio papel dentro da sociedade. "É preciso compreender a academia dentro de um grande laboratório de

convivência, que possa gerar condições concretas ao contexto regional, sem perder a dimensão mais complexa do pensamento" (SANTOS; SATO, 2006, p. 33). Além disso, é necessária a compreensão da realidade como um movimento de idas e vindas e não de forma linear, assim como perceber que as contradições inerentes ao processo social, muitas vezes, nos possibilitam inserir pautas e conquistas aparentemente impossíveis em um dado contexto. Para exemplificar, lembramos que a PNEA foi aprovada no final dos anos de 1990, portanto em um contexto de pleno vigor das políticas neoliberais, o que, em tese, não desenvolveria qualquer movimento que demandasse maior ação do Estado, a não ser com a responsabilização da sociedade, o que veio a ocorrer. O apelo à participação da sociedade tem sido um discurso propalado não como uma democratização das relações entre Estado e sociedade, mas como forma de induzir essa sociedade a exercer funções de responsabilidade do Estado, ainda que este se mantenha como provedor, controlador e avaliador dessas políticas.

Além desses fatores de ordem estrutural, existe outro elemento que merece ser destacado, principalmente porque se trata de algo inerente ao processo de constituição dos valores legitimados pela modernidade. Segundo Tristão (2008, p. 77), "o/a professor/a universitário/a, em sua maioria, ainda é resistente à mudança que a dinâmica do conhecimento exige nesse inicio de século", o que inclui uma abordagem sistemática dos problemas ambientais. Essa realidade é condicionada, também, pela própria organização interna das instituições, pelo perfil compartimentalizado que as caracteriza, mas também pela lógica que tem orientado a formação. Estamos falando de uma geração de profissionais do ensino superior que passou pela formação universitária em um período quando a problemática inerente ao meio ambiente não ocupava significativos espaços na sociedade, especialmente nos ambientes acadêmicos. Isso contribui para que determinadas áreas de conhecimento não tenham incorporado a temática em suas abordagens.

Em que pese esse processo com todas as suas características e contradições, é pertinente ressaltar a importância da PNEA, como instrumento do qual a sociedade dispõe para sistematizar suas reivindicações. No que se refere à inserção da temática ambiental na educação superior, destacam-se as limitações de instrumentos de acompanhamento e avaliação desse processo nas IES de modo geral, o que torna difícil uma percepção mais apurada de sua efetivação. Entretanto, o crescimento da pesquisa e da produção literária visível em diversos fóruns acadêmicos, ou seja, em instituições que fomentam estudos e pesquisas, sugerem a existência de avanços que se configuram como elementos de fortalecimento desse campo, sinalizando ao mesmo tempo para uma resistência às políticas educacionais que conduzem a uma visão fragmentada e utilitária do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M.S.S. **Políticas públicas de educação ambiental**: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior:** elementos para políticas públicas. Brasília, 2007. (Série Documentos Técnicos, n. 122).

. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Latino Americano e Caribenho de Educação Ambiental**. Brasília, 2004. (Série Documentos Técnicos).

BURSZTYN, Marcel; FERRAZ, Igor da Fonseca. Mercadores de moralidade: a retórica ambientalista e a prática do desenvolvimento sustentável. **Revista Ambiente e Sociedade,** Campinas, v.10, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jan. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação,** n.28, jan./fev./mar./abr. 2005b. Disponível em: < www.cielo.br>. Acesso em: 10 mar. 2010.

DOMINGUES, José Maurício. **Aproximações à América Latina**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Cadernos SECAD; n. 1).

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO FILHO, Francisco Dutra de. **Educação ambiental:** mediações sociais e política e a indolência do Poder Público à sua inclusão no ensino formal. 2010. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NETTO, Jose Paulo; BRAZ, Marcel. **Economia política**: uma introdução critica .São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pos – modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. E.; SATO, M. Universidade e Ambientalismo – encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Org.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. 3. ed., São Carlos: Rima, 2006.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de profesores: redes de saberes**. 2ª ed. Sao Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: FORMULAÇÃO E OFERTA FEDERAL PARA O ÂMBITO MUNICIPAL DE 2003-2006

CLOTENIR DAMASCENO RABELO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – clotenirdr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formulação de políticas de formação de alfabetizadores no Brasil nos anos de 2003 a 2006 e as operações de oferta aos municípios dos programas e projetos nela inclusos sugerem inicialmente alguns elementos referentes ao contexto de início de um novo governo no âmbito federal, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e as supostas alterações que essa mudança poderia trazer ao perfil da Política Educacional.

No conjunto da Política Nacional de Valorização de Formação de Professores, redesenhada no início de 2003, toma formato o Sistema nacional de Formação Continuada e a chamada *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, instalada em Julho de 2004, proposta aos sistemas estaduais e municipais de ensino e às universidades. No âmbito das Universidades evidencia-se como participante os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, estabelecidos por meio do Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC, publicado em 12 de Novembro de 2003 no Diário Oficial da União, com o objetivo de Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental. Essa mudança atesta o esforço em tratar a formação continuada no País de forma mais ampla, buscando superar as ações mais focalizadas.

Com base em tais pressupostos, este trabalho destina-se à explicitação das oportunidades ofertadas aos entes subnacionais no ano de 2003 e na vigência do Sistema Nacional de Formação Continuada e de Certificação de Professores a partir de 2004, por meio de análise documental realizada em Relatórios de Gestão, Marcos Legais e Manuais de Programas Federais na área.[1] O estudo cuidará de manter o foco na formação continuada de alfabetizadores, concretizada sobretudo nas iniciativas dos Centros relativos à área de *Alfabetização e Letramento*, e que foram elaboradas em atenção aos programas de formação formulados nos municípios e estados, por solicitação do Ministério da Educação.

O texto, com esse propósito, está organizado em três seções. A primeira discute a formulação de políticas de formação continuada no plano do governo iniciante e os modelos contraditórios que emergem nesse contexto. A segunda trata da perspectiva de implementação de uma política ampla

[1] Incluem-se neste *corpus* de instrumentos governamentais os documentos: Orientações gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Objetivos, Diretrizes, Funcionamento) (BRASIL, 2005); Orientações Gerais/Catálogo 2006 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica/Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2006); Programa de Apoio à Leitura e Escrita- PRALER – Guia Geral (BRASIL, 2007); Edital 01/2003 – SEIF/MEC; Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Guia geral) (BRASIL, 2012), entre outros.

e articulada na área e a oferta apresentada aos municípios no campo da formação dos alfabetizadores. A título de conclusão, a terceira seção reserva-se a refletir sobre os possíveis caminhos tomados por essa política a partir desse cenário e as feições que ela assume desde este período.

A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS NO GOVERNO EM TRANSIÇÃO: OS CONFLITOS ENTRE PROGRAMAS DE LARGA ESCOLA E POLÍTICA GLOBAL

A operacionalização da Rede e as ações de formação continuada nesse período se colocam como atividades que se dão na relação entre os municípios e estados e as universidades que se integraram e constituíram seus Centros para oferecerem produtos para as secretarias municipais e estaduais, destinados a realizar a formação continuada. O papel federal de coordenação se apresenta nesta nova engenharia mediatizado pelas universidades e seus Centros. É preciso considerar que a aproximação e integração das Universidades públicas como um dos eixos que media as políticas de formação continuada dos professores a partir desse momento emerge do conjunto da política nacional em construção como um elemento inovador que altera a face dos processos formativos docentes. No entanto, além das oportunidades ofertadas pelos Centros é oportuno dar visualização às ações que se efetivaram paralelas a esse processo e que se colocam contrapondo essa perspectiva e que ao lado delas se mostram como oferta federal de formação continuada.

Na verdade, durante o ano de 2003, enquanto se dava a construção da política ampla e articulada sob as diretrizes do Programa *Toda Criança Aprendendo*,[2] a SEIF/MEC deu condução à elaboração e implementação de outras políticas para o Ensino Fundamental cujas ações tinham "por referência a ampliação do atendimento escolar e o sucesso escolar". (BRASIL, 2004). Aqui se situa a origem prática da atenção privilegiada da formação dos alfabetizadores no discurso governamental nas políticas de formação continuada docente. A ampliação do atendimento, em especial a municipalização do Ensino fundamental, evidenciou o aumento da universalização do acesso à escola e revelou em contraposição os problemas decorrentes de aprendizagem e de sucesso escolar. De fato, o Relatório de Gestão de 2003 do MEC atesta essa situação:

> [...] partiu-se dos dramáticos resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB relativos a 2001, segundo os quais 59% das crianças na 4ª série do Ensino Fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura (alfabetização e letramento) e 52% não adquiriram conhecimentos matemáticos apropriados a essa faixa de escolarização (BRASIL, 2004, p. 8).

Frente a essa realidade, a instituição de programas de apoio ao letramento entra como uma das linhas de ação prioritária da estratégia do Ministério da Educação para o período. No campo da formação continuada de alfabetizadores, é destacada a criação do Programa "PRALER" (Programa e Apoio à Leitura e à Escrita), cujo objetivo é a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, enfocando as etapas iniciais do letramento com destaque para a leitura e a escrita.

O programa surge no âmbito do macro projeto FUNDESCOLA – Programa de Fortalecimento da Escola – que é reconhecido como ocupando centralidade nas estratégias de reforma do Banco

[2] O Programa foi lançado pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, como expressão da Política Educacional daquela gestão em 2003. O documento do Programa é reconhecido como a síntese do objetivo do Ministério da Educação para o novo governo. (BRASIL, 2003b, p. 197).

Mundial no Brasil. Juntamente a outros 15 Programas, o PRALER se apresenta como destinado a professores de 1ª e 2ª séries para que possam, com base nos conhecimentos adquiridos, alfabetizar seus alunos no tempo pedagógico do ano letivo (SILVA, AZZI e BOCK, 2008). O Programa aparece elencado com outras ações formativas criadas pelo MEC como "modelos pedagógicos para a formação continuada", como atividades propostas para serem realizadas na modalidade semipresencial, por meio da educação à distância e com o fornecimento de guias para os professores. Assim, antecipando a criação de uma política mais ampla e articulada, o PRALER se impõe para a formação dos alfabetizadores, tendo como objetivo "oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação". (BRASIL, 2007, p. 5).

No guia atesta-se a feição de suporte às secretarias de educação municipais e estaduais, reconhecendo a possibilidade de que os municípios venham desenvolvendo iniciativas de formulação interna de ações na direção da formação continuada de alfabetizadores. Reeditando a prática dos programas anteriores (PCN's e PROFA) na constituição de parcerias para a execução, o programa é apresentado como ação complementar às ações localmente desenvolvidas. Mostra igualmente que sua estrutura metodológica de implementação e execução se diferencia daquela criada no âmbito da Rede Nacional de Formação. O modelo proposto pelo Ministério da Educação é claro.

> Para implementar o programa no estado ou município, será necessário estabelecer parcerias entre os três principais agentes de execução: Ministério da Educação/SEIF/DPE/Fundescola, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escola pólo – local da formação continuada. [...] As Secretarias de Educação, desde o início, têm papel fundamental ao dinamizar e orientar a organização e implementação do PRALER, selecionando o formador, preparando o local de realização das Sessões Presenciais e divulgando o programa nas escolas. (BRASIL, 2007, p. 24).

Incorporando as práticas vivenciadas nos Programas implementados de forma homogeneizada e em grande escala no Governo anterior, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o PRALER se aproxima em muito da prática de formulação centralizada e execução desconcentrada com foco na atuação dos entes subnacionais. De modo especial, se destaca pela inclusão de novo integrante na execução, a escola pólo, que na lógica descentralizadora das políticas se apresenta como espaço local de execução. No PRALER a escola se torna pólo de execução e assume, com a mediação da Secretaria Municipal, a tarefa de suporte logístico. A dinâmica de descentralização assumida no PRALER segue o padrão tomado pela descentralização no âmbito das reformas dos anos 1990, onde a escola aparece como dimensão central, figurando como espaço de execução, de decisões e de responsabilidades, administrativa e financeiramente, com as políticas educacionais (KRAWCZYK, 2008). A indicação da escola como *locus* de execução do PRALER se revela, portanto, como parte dessa lógica.

O PRALER, como formação continuada de alfabetizadores, é traçado na divisão de responsabilidades entre quatro instâncias. Nos conjunto da ação, a tarefa do MEC se apresenta na função de elaboração, suporte de materiais, formação de formadores e avaliação. Os municípios e Estados cuidando da instalação local do programa, da adesão dos professores, da coordenação e do monitoramento da execução em sua área, da formulação de relatórios e certificação. As escolas pólos, como já assinalado, cuidam do aspecto mais administrativo da formação (inscrições, registros de presença, etc.).

De modo geral, a implementação do PRALER não se mostra como formação continuada articulada à instalação da Rede de Formação. Pelo contrário, evidencia-se como formação à parte cujo

foco são os alfabetizadores, ainda que os registros não apresentem exatamente o significado dessa ação em número de municípios e de professores atendidos.[3] Essa configuração dá ao Programa uma natureza "deslocada" do conjunto de ações em elaboração na Rede e ao mesmo tempo o apresenta como uma iniciativa formulada no âmbito das políticas do novo governo como ação emergencial.

Por um lado, o deslocamento do programa do eixo de formulação recente de uma nova política de formação continuada de alfabetizadores revela a dimensão que tem a intervenção do Banco Mundial e suas diretrizes por meio do FUNDESCOLA III, não sinalizando a esperada ruptura do novo governo com essa orientação dominante. Isso expressa os embates existentes na fase entre modos de gerir a política pública de educação e a formação dos professores. Confirma especialmente a compreensão de que o FUNDESCOLA representa a viga de sustentação dos esforços federais em educação no novo governo, com um alto grau de ambição e ocupando centralidade na reforma orientada pelo BM como atestam Silva, Azzi e Bock (2008). Revela a fragilidade dos princípios colocados pela nova política na gestão 2003-2006 para a formação continuada dos alfabetizadores e o conflito de projetos societários antagônicos.

Por outro lado, naquilo que se trata da sua agregação à Política do novo governo, é necessário afirmar que o PRALER identifica-se como uma ação que toma corpo no campo da alfabetização e letramento, manifestando-se no âmbito das ações prioritárias que sugerem a criação de programas de apoio ao letramento e de investimento nas ações de alfabetização no início da escolarização como um programa de larga escala que se firma junto a estados e municípios. Nesta perspectiva o programa se desloca da política macro, que é a REDE, mas se apresenta para municípios e estados como componente do esforço federal em oferecer respostas imediatas aos problemas de sucesso escolar.

De modo concomitante, O PRALER e a REDE se inserem no cenário de constituição de políticas de formação continuada de alfabetizadores a partir de 2004, ensejando a sobreposição de políticas advindas do eixo federal e uma contradição com outras políticas das secretarias municipais e até do Ministério da Educação, como atestam Silva, Azzi e Bock (2008). A primeira, para alfabetizadores, na perspectiva de uma operacionalização mais homogeneizada, ofertada a estados e municípios pelo MEC. A segunda, num formato mais articulado que redesenha a oferta e o papel central comumente incorporado pelo Ministério, insere a natureza formuladora dos Centros de Programas e materiais diversificados em áreas distintas, e abre aos municípios e estados a possibilidade e elaboração de suas políticas de formação a serem adequadas às ofertas dos Centros. Dois modos distintos de condução e de relações entres as unidades federativas na implementação de políticas em suposta convivência "pacífica".

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA ARTICULADA E AMPLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ENSAIOS DE UM NOVO PERFIL

Apesar do conflito de modos avessos de coordenar e articular a política de formação continuada de alfabetizadores e de ações paralelas, a atuação do MEC se concentra com mais atenção na constituição da REDE, em cuidar das articulações que devam ter os demais integrantes nessa política, na medida em que estimula, por um lado, os Centros a produzirem programas e cursos de

[3] Considerando o quadro de execução física das ações de 2003 no FUNDESCOLA I e II na formação continuada (BRASIL, 2004, p.. 24), o PRALER teria atingido em sua execução nacional 1.325.670 alunos, 44.192 salas de aula e 4.418 escolas.

formação continuada, bem como materiais didáticos, apresentados no "Catálogo de Produtos", e, por outro, recorre aos municípios e estados a produzirem seus Programas de Formação Continuada com base na necessidade dos professores.

De acordo com o resultado da seleção de propostas apresentadas em resposta ao chamamento do MEC através do Edital 01/2003 – SEIF/MEC I, 20 Universidades, distribuídas nas cinco áreas organizadas, passaram a integrar a Rede por suas pospostas terem atendido plenamente aos termos do Edital.[4] Na área específica *Alfabetização e Letramento*, seis Universidades tiveram suas propostas aceitas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais-(UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada onde se enquadra a formação continuada de alfabetizadores fica então distribuído nesses Centros. Conforme o Edital antes citado,

> Os programas posteriormente implementados com os diversos agentes interessados – unidades escolares e secretarias municipais e estaduais de educação – poderão incluir produtos desenvolvidos por diferentes centros que venham a integrar a Rede, como, por exemplo, os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que provavelmente reunirão cursos desenvolvidos por mais de um centro integrante da Rede. Neste caso, acordos de cooperação deverão ser firmados entre as instituições envolvidas. (BRASIL, 2003a, p. 4)

Nestes termos evidencia-se a articulação dos Centros selecionados com outros atores, com outras universidades e outras organizações para a oferta de formação continuada em estados e municípios, ampliando, deste modo, a dinâmica das relações intergovernamentais e interinstitucionais para a execução da Rede, considerando que os acordos de cooperação não se firmariam apenas entre os entes federados e destes com as Universidades. As relações intergovernamentais, no quadro da nova política, transcendem o âmbito governamental e as unidades federativas, e amplia-se em relações horizontais como visto por Sano (2008), para laços e diálogos com instituições da sociedade civil, contadas desde 2003 no novo governo, como arenas de discussão.

Na oferta dos programas aos quais municípios e estados poderiam aderir ou não, constantes no catálogo produzido pelos Centros da área de *Alfabetização e Letramento* podem ser reconhecidos como Formação Continuada de Alfabetizadores vários itens que se apresentam sumariamente descritos no Documento da Rede. Nele a formação continuada de alfabetizadores se amplia do eixo mínimo de aquisição dos conhecimentos e da prática de ensino-aprendizagem para colaborar com os alunos na aquisição do sistema de leitura e escrita alfabética e se encorpa com dimensões mais amplas do letramento, da produção e compreensão textual e do seu uso social, por meio de uma variedade de instrumentos pedagógicos, abordagens e modalidades de formação. Assim, a principal aferição do conjunto de produtos é que a área de formação dos alfabetizadores aparece no entremeio de outras perspectivas que abrangem a área de alfabetização e Letramento, nas quais se incluem cursos, oficinas, vídeos, publicações, etc. A variedade se apresenta pela diversidade de possibilidades a serem requeridas das demandas municipais e estaduais para a formação continuada de seus professores.

[4] São termos do Edital 01/2003 – SEIF/MEC, exigidos para a recomendação das propostas encaminhadas, que apresentassem consistência interna, abrangência, associação com outras entidades, capacidade de articulação com outras propostas, experiência institucional e excelência da equipe responsável pelo desenvolvimento das ações previstas e visão temporal clara de que as ações são permanentes. (BRASIL, 2003a).

No âmbito da Rede já instalada desde meados de 2004, a exemplo do Programa PRALER em 2003, a Secretaria da educação Básica do MEC formulou e instituiu em 2005 um novo Programa voltado para a formação de professores, igualmente com ênfase nas séries iniciais, e focalizando a alfabetização e os alfabetizadores por assim dizer, e a matemática. Afora os cursos e programas dos Centros, estados e municípios foram brindados com o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação, que é apresentado e ofertado pelo MEC como

> [...] um programa de formação continuada de professores da 1ª à 4ª série (do 1º ao 5º ano), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. (BRASIL, 2006b, p.36)

Conforme o relatório de gestão de 2005, o Programa foi implantado por meio de celebração de Termos aditivos aos convênios já celebrados com as Universidades selecionadas nos termos do Edital 01/2003 – SEIF/MEC, e que trabalharam na área de Alfabetização e Linguagem e Educação Matemática e Científica.[5] No âmbito específico da relação e articulação entre os entes na implementação do Programa "dá-se por meio da adesão de estados e municípios, em que as Secretarias de Educação firmam o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização dos cursos" (BRASIL, 2006b, p. 36). Nesse formato, o novo Programa deixa transparecer uma linha metodológica de execução que parece similar ao PCN's em Ação, ao PROFA e o PRALER, referendada sobretudo por "termos de adesão", que, a seu modo são o inverso dos esforços de colaboração previstos no âmbito federativo.

De modo geral, a dinâmica de sua execução nos estados e municípios apresenta- se diferenciada apenas pela implementação parcelada, contemplando em cada semestre alguns estados da União, considerando o número de professores a serem atendidos conforme previsto na meta do programa. Possivelmente a meta tem a ver com o caráter emergencial que teve a formulação e implementação do Programa conforme citam os dados analisados. Santos (2008) e Alferes e Mainardes (2012), atestam que a formulação emergencial do programa está relacionada aos Resultados do SAEB nas avaliações de 2001 e 2003, onde o percentual de alunos com desempenho "crítico" e "muito crítico", em especial nas 4ª séries na leitura e escrita e matemática, revelam uma situação que, de certo modo, mostra que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas, apesar dos programas já desenvolvidos. A origem de sua formulação refere-se, como no PRALER, às situações de sucesso escolar revela nos indicadores oficiais e seu significado para a qualidade social da educação perseguida pelo Governo Federal como linha prioritária.

Destaca-se, que, apesar do caráter emergencial o Pró-Letramento somente se diferencia da marca assumida pelo seu anterior nesse governo, o PRALER, na medida em que se incorpora como produto da Rede de Formação Continuada e tem sua implementação realizada de modo focado e experimental. O relatório de 2005 atesta isso nas projeções de metas no primeiro semestre de 2006 em diante, prevendo mais 40 mil professores a serem atendidos em Pernambuco, Piauí, Sergipe e Santa Catarina, e no segundo mais 100 mil professores em estados ainda a serem definidos. Manifesta-se assim a natureza menos homogeneizada que o Programa tem, considerando sua implementa-

[5] De acordo com o Relatório fazem parte desse grupo as Universidades que seguem: **Alfabetização e Linguagem**: UFMG, UnB, UFPE, UEPG, UNICAMP; **Educação Matemática e Científica**: UFPA, UFRJ, UFES, UNISINOS, UNESP (BRASIL, 2006 b).

ção de forma gradual e com critérios específicos. Essa natureza deu ao Programa, supostamente, a marca de uma iniciativa em construção.

O programa, no seu caráter de Formação continuada realizada com a colaboração de diversos atores, coloca-se, no entanto, com objetivos muito aproximados aos demais Programas da Rede de formação, em especial quando cita o intento de "contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada" e "desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino" (BRASIL, 2012, p. 3). Na linha das estruturas organizacionais desenhadas para as políticas desde 2003, evidencia-se mais transparente a consideração da necessidade de exercícios colaborativos dos entes subnacionais e a atuação mais coordenadora e de suporte financeiro que de formulação por parte do Governo Federal. A estrutura pensada para o Pró-Letramento, pelo menos teoricamente, lembra essa relação ao afirmar que

> No contexto federativo em que se reafirma a autonomia crescente das formas de gestão e o regime de colaboração entre as instâncias dos governos federal, estadual e municipal, a implementação do Pró-Letramento prevê uma estrutura organizacional em instâncias que deverão funcionar de maneira integrada, com competências específicas. (BRASIL, 2012, p. 2)

O PRÓ-LETRAMENTO, pelo exposto acima, evidencia sinais da redescoberta da perspectiva federalista da condução das políticas educacionais. Há uma atenção aos espaços governamentais, a seus poderes e a sua autonomia enquanto participante dessa estrutura, noção essencial ao equilíbrio da Federação como cita Abrucio (2005). Arrisca-se dizer que, pela linha do discurso posto no texto do Guia do Programa, essa iniciativa difere da estrutura organizativa que remete aos entes subnacionais os programas visualizando-os como espaços de execução de políticas centralmente elaboradas, onde as parcerias soam muito mais como repasses de tarefas que criação de articulações fortalecedoras dos envolvidos no papel de execução.

No entanto, ficam faltosos os exercícios colaborativos na formulação das políticas em arenas de compartilhamento das decisões. A distribuição das competências das unidades e dos atores de execução do Pró-Letramento nos estados e municípios deixa transparecer ainda ranços da forte presença de oferta e de suporte técnico- financeiro do MEC e as tarefas nitidamente executoras dos demais envolvidos. Tomando exemplarmente esse programa, a definição dos papéis dos envolvidos na estrutura de execução revela a parcela mínima de coordenação, acompanhamento e execução que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação assumem pelo indicativo de distribuição das tarefas que o Guia do Programa define. Essa marca desconcentradora pode ser facilmente visualizada no trecho abaixo:

> [...] A parceria com os Sistemas de Ensino é formalizada com assinatura de um termo de adesão em que se firma o compromisso de: • coordenar, acompanhar e executar as atividades na região; • colocar à disposição espaço físico adequado para encontros presenciais, com TV e DVD para os cursos de Alfabetização/Linguagem; • prever horário para a realização dos encontros presenciais, • colocar à disposição do Programa, profissional para decisões de caráter administrativo e logístico (coordenador geral), garantindo condições para o desenvolvimento do programa. (BRASIL, 2007b).

Por essa razão, é natural reconhecer que fica destinado aos sistemas de ensino, notadamente municipais, o exercício de papéis que são considerados como de execução do Programa, acima de tudo operacionais e que situam equivocadamente a disponibilização das estruturas, dos materiais

(exceto o instrucional), dos recursos humanos e financeiros locais como elementos integrantes do desejado regime de colaboração. Com base em Araújo (2010), possivelmente possa se considerar que a ação municipal por meio desses dispositivos venha, de longe, ser vista como "formas de colaboração", mas nunca como instituição do "regime de colaboração".

O DESTINO DAS POLÍTICAS FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO BRASIL: TRAÇOS CONCLUSIVOS

Numa tentativa de síntese acerca do volume de ofertas de formação continuada, em especial com destino à formação de alfabetizadores, algumas ideias podem ser elencadas. Primeiro, que as oportunidades de formação de alfabetizadores nessa fase, não se constituem somente em programas específicos, mas integradas à Rede de Formação Continuada em implementação na qual a "Alfabetização e Letramento" é uma das áreas. Segundo que, tais iniciativas estão demarcadas por formatos diferentes: um que perdura desde o governo anterior e se mantêm em 2003 enquanto se faz a formulação e implementação da Rede no novo Governo; outro posterior ao seu funcionamento, com uma nova proposição, e isso limita a discussão aos anos de 2004 a 2006, dado a organização da política no novo governo que decorreu em todo o ano de 2003 e início de 2004. Terceiro, decorrente desse processo, que estas fases estão integradas a um contexto de transição e busca de alterações na concepção e no formato da Política de Educação Nacional e das ações dos órgãos envolvidos. O lugar e a evidência da formação continuada de alfabetizadores, desse modo, é apenas uma dimensão dessa conjuntura maior que se manifesta.

Pode-se dizer a principal política se apresenta como sendo a Rede de Formação Continuada desde 2004, com seus produtos preparados para a adesão dos municípios, aos quais se integra o Pró-Letramento em meados de 2005, como um Programa mais vinculado ao MEC com o apoio dos Centros de Pesquisa das Universidades. Além dessa busca de uma política ampla e articulada, o PRALER, aparece figurando como oportunidade paralela aos momentos iniciais da Rede. No que se refere à formação dos alfabetizadores, os dois Programas, PRALER e PRÓ-LETRAMENTO, se identificam como formação continuada ofertada que teve suas manifestações no plano subnacionais em diferentes estados e municípios. Estes programas, por sua vez, não se apresentam como escolha, como no catálogo da Rede. Eles parecem se impor como oferta induzida aos entes subnacionais em função dos resultados da educação atestada pelas avaliações nacionais e por força das diretrizes do FUNESCOLA III e do Banco Mundial.

Os percursos desses Programas e dos materiais fornecidos pela Rede de Formação continuada nos estados e, sobretudo, nos municípios, para ofertar formação continuada de alfabetizadores no período de 2003 a 2006, é um assunto que se apresenta como preocupação para investigações mais voltadas para a compreensão de como políticas formuladas centralmente se expressam nas unidades subnacionais, sobretudo nos municípios, e qual o papel que estes entes federados têm nessa ação. No quadro das relações entre o Estado seus municípios e na articulação com a União, acentuam-se práticas e dilemas entre estes entes para o exercício colaborativo nas políticas de formação continuada de alfabetizadores por indução federal ou por formulação interna.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. In **Rev. Sociol. Pol**. , nº 24, p. 41-67, Jun., 2005.

ALFERES, M. A. MAINARDES J. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. In **Meta: Avaliação,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

ARAÚJO, G. C. Direito à educação básica: A cooperação entre os entes federados, In

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7 , p. 231-243, jul./dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação **Orientações Gerais/Catálogo 2006 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica/Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC**. Secretaria da Educação Fundamental. – Brasíl: MEC/SEF, 2003a.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Toda Criança Aprendendo. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez., 2003b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (Objetivos, Diretrizes, Funcionamento). Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de gestão – Secretaria da Educação Infantil e Fundamental** –. Brasília/DF, Janeiro, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de gestão 2005/Planejamento 2006 – Secretaria da Educação Básica** –. Brasília/DF, Janeiro 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Apoio à Leitura e Escrita- PRALER** – Guia Geral. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental** – Guia Geral. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental** – Guia Geral. Brasília, Setembro, 2007b.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In OLIVEIRA. D. A. ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 61-74.

SANO, H. **Articulação horizontal no federalismo brasileiro: os Conselhos de Secretários Estaduais.** 2008. 308 p. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

SANTOS, S. R. M. dos. A Rede Nacional de Formação continuada de Professores, o Pró-letramento e os modos de "formar" os professores. In **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul-dez. 2008.

SILVA, C. C. AZZI, D. BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na Educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In HADDAD, S. (Org.) Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TERESINA NO CONTEXTO PÓS-LEI Nº 9.394/96: DO ORDENAMENTO LEGAL À EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL

FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES RODRIGUES
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em PROEJA, Especialista em Metodologias em EJA e Coord. Adjunto do Fórum de EJA do Estado do Piauí – fcorod@bol.com.br
MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA
Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professora permanente do programa de pós-graduação em Educação (PPGEd) – glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Pretende-se com estes estudos analisar as políticas desenvolvidas na modalidade EJA, no município de Teresina, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2012. As políticas desenvolvidas pelo município de Teresina no que se refere à modalidade EJA fazem jus aos esforços do governo federal em atender melhor os sujeitos dessa modalidade de ensino? Para que haja a compreensão deste contexto, necessário se faz que refaçamos o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. Esta rebusca se dará desde o período colonial aos anos 90, década da promulgação da chamada constituição cidadã, que anuncia a educação como "direito de todos e dever do Estado". Propositalmente, a demarcação do período assinalado foi escolhida por contemplar, no seu interior, o momento histórico em que no Brasil, através da referida constituição, o jovem e o adulto foram proclamados sujeitos de direito à educação, condição imprescindível para o pleno exercício da cidadania.

O que se observou nos estudos realizados, "**é que** a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve relacionada aos interesses econômicos que determinam a vida das nações e das pessoas, notadamente a das camadas menos favorecidas" (MOURA, 2003, p.11). Outra característica sempre presente na história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito.

A pesquisa desenvolveu-se, também, a partir de uma seleção criteriosa de documentos de cunho internacional, oficial, e dos relatórios da GI- Gerência de Informática e do Conselho do FUNDEB do município de Teresina e resoluções do Conselho Municipal de Educação de Teresina- CME. Além de discutir as ideias de vários teóricos que estudam o tema.

Cabe ressaltar a grande valia do uso de documentos acessados por via eletrônica, tais como, o Plano Nacional de Educação, de 2011, Relatórios dos Encontros Nacional de Educação de Jovens e Adultos –ENEJAs, relatórios da Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, revistas educativas, Marco da Ação de Belém (CONFINTEA VI). Artigos e uma série de livros foram também fontes do tema no cenário dos avanços do direito à educação no Brasil.

O AVANÇO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: A MODALIDADE EJA NO CONTEXTO DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

No trato com os mandamentos legais do Brasil, Cury (2002) mostra-nos, em cada uma das Constituições, os avanços e retrocessos na ampliação dos direitos à educação, trazendo para a discussão um cenário que ora aponta para a responsabilidade do Estado, no que tange ao dever de ofertá-la, ora como dever da família e do Estado, ora como obrigação do sujeito, ora discute a dicotomia entre o dever do Estado e a obrigação do sujeito. Ajuda-nos a elucidar, também, a importância do direito à educação escolar, que extrapola simplesmente a exigência da contemporaneidade, no que se refere às novas formas de organização dos processos produtivos e de inserção do sujeito nesse processo, mas é condição de inclusão aos valores da cidadania social e política.

Sabe-se que no Brasil as inciativas educacionais aparecem desde o período da colônia, quando a referência à educação adulta aparece apenas com o objetivo de doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso do que educacional.

Sobre este período, Moura (2000, p.26), afirma que:

> No Brasil Colônia, "as primeiras tentativas de ensino realizadas estavam voltadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido a predominância, na época do proselitismo religioso, da catequese e da adaptação dos adultos às normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão-de-obra para a lavoura e atividades extrativistas.

Ainda segundo a mesma autora, durante os dois séculos que os padres jesuítas exerceram o monopólio educacional na colônia, o fizeram inicialmente com os índios e posteriormente com os filhos de proprietários de terras.

Segundo Cunha (1999), no período imperial, com a vinda da família real para o Brasil, embora se saiba que a preocupação tenha se voltado principalmente para a criação de cursos superiores e os outros níveis de ensino tenham ficado ao abandono, observou-se a necessidade de ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876 foi feito, então, um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueredo, apontando a existência de 200 mil alunos, frequente às aulas noturnas. Durante muito tempo, as escolas noturnas eram a única forma de educação praticada no país.

Antes de entrarmos no contexto da constituição de 1824, para compreendermos a força de uma Constituição como instrumento a ser explorado e os poderes dela emanados, Cury (1985) apresenta-nos uma clara definição:

> [...] a constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se gerarão as leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador "que emana do povo e em seu nome é exercido" dividindo-o e atribuindo competências, como, por exemplo, o Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem socioeconômica como, por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional no país. (CURY, 1985, p. 81)

Essa definição ajudar-nos-á a compreender a evolução do direito à educação, e especificamente da EJA no Brasil, sob a luz dos mandamentos da lei maior.

No Império, num ambiente de conflitos entre o Imperador e os parlamentares, era necessário consolidar o Brasil como uma nação livre e, para tanto, precisava de uma Constituição. Rejeitando

o clima liberal que dominava os constituintes de 1823, D. Pedro I outorga, via autoritária, a primeira Constituição do Brasil, em 25 de março de 1824. Foi nessa Constituição Imperial que a legislação educacional teve o seu início.

Essa constituição definia, no seu artigo 179, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, como forma de garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros.

A respeito dessa noção de direito da época, Cury (1985), afirma:

> Estendido esse direito a todos os cidadãos, naturalmente incluíram-se também os jovens e os adultos que, a três séculos da colonização, estiveram alijados do acesso aos direitos, agora inscritos no documento maior, legitimador de uma nação democrática. Mas que jovens e adultos seriam estes, ou que cidadãos estariam incluídos nesse direito, uma vez que a interpretação de tal artigo reserva a educação escolar gratuita exclusivamente aos considerados cidadãos?

Mas o que foi proposto não se concretizou na prática, pois não havia escolas para quem necessitava. O império seguiu concentrando os privilégios na nobreza e o tráfico de negros, utilizados como mão de obra escrava.

Com a constituição republicana de 1891, desaparecem as características centralistas e monárquicas para trazer o sistema presidencialista, assim como a ampliação dos direitos dos cidadãos através do voto. No que se refere à educação, continuou-se privilegiando as classes dominantes, mantendo alto o percentual de adultos analfabetos. Segundo Moura (2003, p. 31), "a exclusão da maioria dos frequentadores dos cursos noturnos se dava no momento da seleção, que era feita entre escolarizados e não escolarizados." Por outro lado, não havia razões para as pessoas permanecerem na escola, diante da vida que levavam, na miséria e sem perspectivas.

A constituição de 1891 declarava também que os cidadãos acima de 21 anos podiam votar, bastando que fossem alfabetizados. Faz-se necessário lembrar que, a essa época, a maioria da população adulta era analfabeta, daí a institucionalização da exclusão dos adultos analfabetos da participação política. Sobre a gratuidade da educação, essa carta nada considerava.

A respeito da gratuidade do ensino, Cury (2000, p.572-573) reflete que:

> [...] a Constituição Republicana de 1891 cala-se sobre o assunto, pois, radicalizando a autonomia dos Estados, deixava essa "faculdade" às constituições dos mesmos. A leitura dos Anais da Constituinte de 1890/1891 indica que tal silêncio foi justificado pela concepção liberal adotada no texto constitucional. O indivíduo sujeito dos direitos civis, só se torna titular dos direitos políticos se, motu próprio, buscasse escola pública estadual até mesmo para se alfabetizar e então usufruir o direito do voto.

Até a década de 30, com as oligarquias no poder, as necessidades econômicas e sociais do país satisfaziam-se mediante uma educação voltada para as elites, enfatizando a função de preparação de quadros burocráticos e profissionais liberais. As classes populares encontravam-se excluídas da educação. Essa década foi considerada um período de transição e tensão. Vivia-se o contexto do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Impulsionado por esse clima de luta, a segunda constituição da república destina um capítulo próprio para a educação e estende aos adultos a educação com frequência obrigatória. Foi também nesta constituição que pela primeira vez no país, foi vinculado receita para a EJA. Reconhecia também o aluno adulto como detentor de direito legítimo à educação, garantindo-lhe o acesso à escolarização. Vivia-se o Estado Novo de Vargas.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 10 de novembro de 1937, de cunho autoritário, inspirada no modelo fascista, criou restrições aos direitos individuais e suas garantias e não trouxe avanço sobre as demais constituições. Nem para a EJA.

Quanto à constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro de 1946, após lutas e embates entre os constituintes para pôr fim ao Estado autoritário, traz vários princípios de cunho social. Sobre as realizações desse período, que se inicia no ano de 1946, Gadotti e Romão (1995, p. 31) analisam que a história do Brasil pode ser dividida em três períodos:

> 1º. De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativas oficial, chamadas de "cruzadas", sobretudo para 'erradicar o analfabetismo'. 2º. De 1958 a 1964, foi realizado o segundo Congresso de Nacional de Educação de Adultos, onde participou Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento (...). 3º. O governo militar insistia em campanhas como ' Cruzada do ABC' (Ação Básica Cristã) e posteriormente com o MOBRAL.

No contexto da década de 70, assume importância na história da EJA as orientações da Lei Federal nº 5692/71, que dava uma amplitude a essa modalidade de ensino, não caracterizada, até então em nenhuma das reformas anteriores. Através do parecer nº 699/72, foram definidas quatro funções básicas para o Ensino Supletivo: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. Essas funções atendiam claramente aos interesses da nação que visava apenas a uma formação técnica de seus cidadãos.

A MODALIDADE EJA NO CONTEXTO DA LEI N□ 9.394/96

O triênio 2009-2011, norteado pela constituição federal de 1988 e a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN nº 9.394/96 é considerado pelos estudiosos da temática um período que trouxe grande regozijo a todos aqueles que militam e acreditam que realmente a modalidade educação de jovens e adultos – EJA, exerce na sociedade brasileira as funções de reparação, equalização e qualificação, contidas em suas diretrizes curriculares nacionais. Nesse curto período de tempo, várias iniciativas, a nível de governo federal, puderam ser observadas.

Nesse contexto, podemos citar a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, em 2009, que garantiu financiamento para essa modalidade de ensino, visando assegurar uma educação de qualidade a todos os jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino, bem como a superação do grande desafio de trazer de volta para a escola milhões de brasileiros que por uma razão ou outra tiveram de abandoná-la. Só que para isso acontecer, os estados e municípios teriam também que melhorar o atendimento nos seus sistemas de ensino, coisa que poucos fizeram. Inclusive, fazendo uso dos recursos do fundo, gerado pelas matrículas de EJA, na melhoria do atendimento a essa modalidade de ensino.

Essa preocupação foi pauta de discussão do X ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, quando afirma, no seu relatório-síntese que

> o desconhecimento, por parte dos gestores, das regras de financiamento do FUNDEB para a EJA é preocupante, e indica a necessidade de formação e divulgação de informações sobre as formas de utilização dos recursos pelas redes de ensino. Para tal, há necessidade de que os sistemas passem a declarar seus alunos no FUNDEB, como forma de

> garantir a captação de recursos e contribuir para a inclusão da EJA no sistema nacional de educação do país. Os Fóruns, além de acompanhar a aplicação dos recursos e ocupar espaços de vigilância, devem motivar a demanda de EJA, aproveitando espaços para esclarecer gestoras(es), educadoras(es) e educandas(os) sobre os recursos destinados à EJA.(BRASIL- Relatório-síntese do X ENEJA, Rio de janeiro,2008)

No contexto referido acima, enfatiza-se o papel dos fóruns estaduais de EJA na vigilância do uso dos recursos do FUNDEB e no esclarecimento e conscientização dos sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino.

Em 2009, foi assegurado aos educandos da EJA, com recursos do FNDE, a garantia de alimentação escolar e transporte. Antes, a alimentação escolar nas escolas que ofertavam a modalidade EJA ficava por conta da boa vontade dos gestores.

Em 2010, aconteceu no Brasil a CONFINTEA VI – Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocasião em que 144 nações de todo o mundo, Estados-membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, organismos intergovernamentais e do setor privado se reuniram para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. Uma das conclusões que se chegou que é que "a educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito" (BRASIL, 2010).

Outra iniciativa do governo federal foi a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para a educação de jovens e adultos – PNLD EJA, em 2010, que passou a garantir livros didáticos de qualidade a todos os alunos que que frequentam os cursos de EJA. Esse Programa seria responsável pela distribuição das obras didáticas para todas as escolas públicas que abrigam alunos jovens e adultos do1º ao 9º ano do ensino fundamental, além das entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado. O surgimento do PNLD EJA dá continuidade às ações de avaliação de obras didáticas que vem sendo adotadas pelo estado brasileiro nas últimas décadas. Neste contexto, caberia aos sistemas de ensino criar situações de otimização do uso deste importante recurso, tão reclamado pelos educadores. Apesar disso, alguns educadores tem se recusado a fazer uso do livro didático nas suas salas de aulas, sendo este mais um indício da fragilidade da formação continuada na modalidade EJA.

Também podemos acrescentar a tudo isso, o fortalecimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS, cujo objetivo é fomentar a discussão a respeito da qualidade da educação disponibilizada aos jovens e adultos que buscam uma escola para estudar, objetivando verem seus direitos constitucionais assegurados. Foi também no contexto dos ENEJAS que se discutiram, conquistaram e implementaram as políticas acima citadas, pois o mesmo tem a interlocução direta do governo federal.

É importante salientar também que desde 2004, o governo federal criou a SECAD, atual SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -. Nela estão reunidos temas como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da SECADI é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Muitas outras políticas públicas poderiam ser citadas, para exemplificar as iniciativas que o governo federal tem feito com o objetivo de melhorar o atendimento das pessoas que buscam as escolas que ofertam a modalidade EJA.

Contudo, não ignoremos que todas essas conquistas foram fruto de reivindicações e lutas. Mas, apesar de todas essas políticas governamentais, a modalidade EJA melhorou seus resultados? De olho nessa indagação passaremos a analisar a situação da modalidade EJA no sistema de ensino do município de Teresina-Pi.

OFERTA DA MODALIDADE EJA NO MUNICÍPIO DE TERESINA NO CONTEXTO PÓS-LEI Nº 93.94/96: AVANÇOS E RECUOS

Desde os anos 80, a rede pública municipal de Teresina oferta vagas na modalidade EJA (nesse período chamado ensino noturno), mas só a partir da segunda metade da década de 90 essa busca torna-se realmente significativa. No início, a demanda se concentrava principalmente nos grandes bairros de Teresina. Até 1998 as dificuldades eram muitas, pois o professor não dispunha de nenhum material que subsidiasse o seu trabalho. Não havia livros didáticos ou outros recursos que pudessem otimizar o seu trabalho. A partir de 1999, a prefeitura adotou o "Programa Multimeios" com aquisição de material da Fundação Roberto Marinho. A ação consistia na aquisição do material audiovisual da referida fundação e distribuída a todas as escolas que ofertavam ensino noturno. Os professores (que, não obrigatoriamente, eram da área) monitoravam o trabalho que consistia no seguinte: Assistia-se ao vídeo, lia-se o conteúdo no módulo que tratava do conteúdo daquele vídeo e respondia-se aos questionários deste módulo.

As ações relativas á Alfabetização de Jovens e Adultos tiveram início nos anos 90 e era ofertada em parceria com a Universidade Federal do Piaui, através do projeto "LER PARA VIVER". A Prefeitura municipal de Teresina se responsabilizava pelo pagamento das bolsas e a UFPI se responsabilizava pela seleção e formação continuada dos alfabetizadores, que, nos primeiros anos eram estagiários dos cursos de Letras e Pedagogia. Posteriormente, foram aceitos, também, alfabetizadores da comunidade, bastando que tivessem o ensino médio. Nesse período, os recursos investidos eram 100% financiados pelo município.

A partir de 2003, a alfabetização de jovens e adultos do município de Teresina passa a ser financiado pelo Programa Brasil alfabetizado, com recursos do FNDE. Esse programa, criado pelo governo federal em 2003, tem como objetivos:

> Art. 2º São objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:
>
> I – contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;
>
> II – colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos, realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.

Essa parceria perdura até os dias atuais. Salienta-se, no entanto, que, desde 2007 até os dias atuais as ações de formação inicial e continuada ficaram a cargo da ONG ALFASOL, que através de parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal de Teresina, realiza tal ação antes realizada pelos técnicos da própria Secretaria.

Retomando a discussão sobre a modalidade EJA, em 2001, já utilizando recursos do Programa Recomeço: Supletivo de qualidade, a Secretaria começou com adoção de livros didáticos e o "Projeto Multimeios" se enfraquecia aos poucos. Até ai, as escolas podiam fazer opção por uma das duas modalidades: ou estruturava-se em séries anuais com uso do livro didático ou continuava com o "Projeto Multimeios". Em 2003, praticamente não havia mais escolas trabalhando com Multimeios. A maioria já se adequara a orientação da Secretaria Municipal de Educação e organizava as turmas no sistema de blocos, ou seja, o ensino fundamental de jovens e adultos em 4 anos, conforme orientação do MEC.

De 2003 até 2007, a secretaria municipal de educação ofertou cursos de formação continuada com os professores que atuavam na EJA. O curso "Parâmetros em Ação na EJA" foi desenvolvido com cerca de 400 professores de primeiro e segundo segmentos, com carga horária de 180 horas e era ofertado no horário pedagógico do professor de EJA. Trabalhou-se também o curso "alfabetizar com textos na EJA", cuja carga horária foi de 120 horas. Além destes, houve outros cursos ofertados, como "PROFA-programa de Formação de Professores Alfabetizadores na EJA", etc.

Em 2004, juntamente com o coletivo de diretores e coordenadores pedagógicos que atuavam nas 55 escolas municipais que ofertavam a modalidade EJA, decidiram-se coletivamente pela implantação de um projeto intitulado de "*a EJA no município de Teresina: uma ação voltada para a inclusão e a cidadania*". O referido projeto tinha como principal objetivo dar visibilidade a modalidade EJA no município de Teresina e combater os altos índices de abandono (exclusão) e retenção que caracterizavam as escolas que ofertavam essa modalidade de ensino no município. Com esse fim foram pensadas em 12 ações estratégicas que contemplavam todas as áreas do conhecimento, tais como: esporte (jogos), cultura (festivais de música), formação política (encontros de lideranças estudantis), interdisciplinar (mostra de atividades desenvolvidas pelas escolas) empreendedorismo e empregabilidade (cursos ofertados em parceria com faculdades locais),além de concursos de redação e Olimpíadas de matemática.

Além disso, havia um diálogo contínuo com diretores e pedagogos, através de uma agenda de encontros que eram sempre socializadas no início do ano letivo. a divulgação desses eventos, durante esses anos eram garantidas através de uma página que a eja mantinha no jornal *O educador*, que era distribuído para todos os professores da rede municipal de ensino, não apenas àqueles que trabalhavam na modalidade EJA. muitos municípios do Piauí tiveram acesso a esse projeto através das ações do fórum de EJA do estado do Piaui, cuja atuação perdeu força com a ausência do município de Teresina desde 2009.

Em 2009, coincidindo com inclusão da EJA no FUNDEB, quando os alunos da modalidade EJA passam a ser contemplados com recursos do FNDE, a secretaria acaba com todas as ações do projeto acima referido. No mesmo ano, 2009, é implantado o programa Telesol, adquirido através de uma parceria da Prefeitura de Teresina e a ong ALFASOL- Alfabetização Solidária. Este programa consiste na aquisição do material didático da Fundação Roberto Marinho (Tecendo o Saber/ telecurso 2000) e colocado à disposição das escolas que ofertam esta modalidade de ensino, orientando seu uso através de encontros de formação continuada. A partir de 2011, esse programa é ofertado em paralelo

com o uso do livro didático de 1º e 2º segmentos disponibilizado pelo MEC através do PNLD-EJA, que tem uma boa aceitação pelos professores da EJA. Como consequência também da implantação do Telesol, invalidou-se todo o trabalho realizado pela equipe de EJA no que se refere à construção das diretrizes Curriculares da Modalidade EJA do município de Teresina, que envolveu cerca de 100 profissionais num período e três anos.

Outro aspecto preocupante observado junto às escolas que ofertam EJA no município de Teresina é o fato de, partir de 2009, aumentarem os índices de abandono e reprovação, além de diminuição do número de matrículas nessa modalidade de ensino, coincidindo, justamente com o período em que a modalidade passa a ser contemplada no FUNDEB.

CONCLUSÃO

Hoje, quando se cobram ações dos sistemas públicos estaduais e municipais, faz-se como um reconhecimento do que o governo federal tem feito pela EJA nos últimos anos, considerado pelos estudiosos da área, muito mais do que se havia feito nos últimos trinta anos anteriores. Para exemplificar essa afirmativa, podemos citar Inclusão da modalidade EJA no FUNBEB (2009); garantia de merenda alimentação escolar para alunos da modalidade EJA (2009); garantia de transporte escolar para alunos da modalidade EJA (2009); garantia de livros didáticos para alunos da modalidade EJA – PNLD_EJA (2010); Realização da CONFINTEA VI, acontecida no Brasil (Belém do Pará), em abril de 2010. Essas inciativas do governo, acrescidas de programas como o PROJOVEM- Programa de Inclusão Jovens e o PROEJA demostram certa disposição em atender melhor aqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa, ou seja, o público da EJA.

No entanto, essas ações do governo federal não têm apresentado reflexos nos sistemas municipais e estaduais, notadamente no município de Teresina, pois, o que se observa é a diminuição das matrículas de EJA, inexistência de projetos de formação continuada para educadores da modalidade EJA, desconhecimento das políticas de EJA por educandos, educadores e gestores escolares, aumento dos índices de abandono e retenção e ausência dos gestores escolares, o que nos mostra que não bastam apenas ações políticas, é necessário também que todos os sujeitos envolvidos no processo (alunos, educadores, gestores e sociedade) sejam conscientizados do seu papel social nesse processo. E isso só acontecerá com informação, discussão e participação de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Federal Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. acesso em 18/04/2006.

_____. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.** Documento-base. Disponível em http:/portal.mec.gov.br/setec.Acesso em: 01.05.2009.

CURY, C.R.J. A educação como desfio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T. Eliolli (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica, In: LOPES, E.M. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 567-584.

_____, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116 , p. 245-262, jul. 2002.

GADOTTI, M. (Org.). **Para chegarmos lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. São Paulo: IPF, 1999. 36p. (Série "Cadernos de EJA", n. 6).

HORTA, J.S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

Manifesto dos pioneiros da educação nova. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932.

MOURA, Maria da Glória de Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: Um Olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba, Educarte, 2003.

SOARES, Leôncio. **O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇAO DE NATAL/RN E O PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA (1960 – 1964)

BERENICE PINTO MARQUES
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – berenicemarques2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A narrativa histórico-educacional ora apresentada se propõe a reconstituir a historia educacional no período compreendido entre 1960 e 1964, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Pesquisa o Programa de Democratização da Cultura desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, cuja administração municipal competia ao Prefeito Djalma Maranhão e tendo como Secretário de Educação na referida época o professor Moacyr de Góes. O Programa era integrado a Campanha de educação popular *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* cuja organização competiu a Secretaria Municipal de Educação de Natal.

A cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, tinha como líder politico de esquerda e reivindicando melhorias para a população mais carente, o Deputado Djalma Maranhão do Partido Social Progressista (PSP), cujo compromisso político se originara nas lutas populares urbanas e com aliança realizada com o Presidente Café Filho (PSP). Foi prefeito de Natal no período de 1956 e 1959 por nomeação de Dinarte Mariz em seu primeiro mandato e sendo eleito pelo voto do povo em 1960 exercendo o cargo de prefeito no segundo mandato. Defendia o nacionalismo, o ensino publica e valorizava de praticas culturais principalmente para a população suburbana de Natal.

Em 1960 Djalma Maranhão, eleito pelo voto popular começa a viabilizar o seu programa de governo que foi elaborado pela população em forma de reivindicação nas reuniões dos *Comitês Nacionalista,* conceituado por Góes (2005, p. 21), como "núcleos primários de organização popular em torno de algumas bandeiras políticas", eram localizados nas ruas e nos bairros próximos a feiras, constituídos por uma diretoria representada por 13 pessoas com um número ilimitado de membros. Sempre liderado por um intelectual ou por uma pessoa mais esclarecida que morava no bairro, tinha como objetivo discutir por meio de reuniões em qualquer casa os principais problemas sociais e políticos priorizando a educação e a cultura. Djalma Maranhão faz da educação como meta numero 1 de governo.

No contexto social se configurava com um alto índice de analfabetismo, o desemprego, o custo de vida alto, poucas escolas, a ausência de politicas publica para atender a uma população que aumentava a cada dia. A luta para modificar essa realidade passou a ser do interesse de todos, dos analfabetos, dos políticos, das autoridades, intelectuais, instituições religiosas, sindicatos, os que faziam parte e presenciavam o aumento da população suburbana em situação de miséria e sem escola.

Djalma Maranhão (1915-1971) natural de Natal, jornalista, criador do ensino municipal de Natal (*Escolinhas* e Ginásio Municipal), nasceu em 27 de novembro de 1915. Exerceu por nomeação

de Dinarte Mariz o cargo de Prefeito de Natal nos anos de 1956 e 1959, e na segunda administração como prefeito nos anos de 1960 e 1964. Sua atuação na prefeitura com características populista restaurou todos os autos populares, revitalizando o folclore natalense, promovendo vários congressos de folclore, criando Praças de Cultura, feira de livros, bibliotecas púbicas, fontes luminosas e trazendo para Natal, grandes nomes da cultura nacional: Paulo Freire, Jorge Amado e Jose Conde. Incentivador cultural, todos os anos nos períodos de Natal, Ano Novo, Reis e São Joao eram armados palanques no centro da cidade e nos bairros periféricos para a exibição de conjuntos folclóricos apresentando as danças e cantigas do passado.

A administração do Prefeito Djalma Maranhão transformou Natal na cidade da cultura popular, valorizando o folclore natalense, podemos registrar como pratica de incentivo a cultura popular as festas com a dança Araruna, Lampadinha, Índios de Bum- Bum, Pastoris, Fandangos e os pescadores das Rocas que dançavam Coco-de-roda e o Bambelo na beira da praia.

Em 19 de dezembro de 1959 com a publicação da Lei nº 988 que reorganiza os serviços administrativos na Prefeitura Municipal de Natal e criada a Secretaria Municipal de Educação de Natal, subordinada a Prefeitura Municipal de Natal por meio do artigo 5º:

> Art. 5º – Diretamente subordinada ao Prefeito Municipal fica criada a Secretaria de Educação e Cultura, à qual compete a supervisão de todos os assuntos educacionais e culturais do Município e será composta dos seguintes órgãos:
> I – Gabinete do Secretário II – Diretoria do Expediente – Diretoria do Ensino Municipal, à qual estão subordinados:
> • Ginásio Municipal de Natal
> • Escola Técnica de Comércio Municipal
> • Escolas Primárias Municipais
> – Diretoria de Documentação e Cultura constituída de:
> • Biblioteca Municipal
> • Museu de Arte Popular
> • Discoteca Municipal.

Com a publicação da Lei nº 988/59 tem inicio a organização institucional da Secretaria Municipal de Educação de Natal, órgão oficial responsável pelas ações relacionadas à educação e a cultura. Fazia parte da sua organização administrativa a Diretoria de Documentação e Cultura, que tinha na sua estrutura a Biblioteca Municipal, o Museu de Arte Popular e a Discoteca Municipal para desenvolver as ações culturais e dinamizar os eventos em Natal.

Em 23 de fevereiro de 1961 o Prefeito em exercício Djalma Maranhão oficializa Campanha de educação popular *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,* teve seu inicio no bairro das Rocas, com o objetivo de alfabetizar crianças e adultos que moravam nas áreas suburbanas de Natal e atendendo as reivindicações populares por escola para todos. Nesse contexto, a alfabetização se configurava como ensino letrado, mas também, como instrumento de trabalho da cultura popular com o objetivo de despertar a consciência do povo e servindo como meio e instrumento de politização da população.

Com o surgimento da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,* fez parte das atividades culturais o Programa de Democratização da Cultura em 1962, cuja organização competiu a Diretoria de Documentação e Cultura, com ações de incentivo ao folclore, as festas tradicionais, criando bibliotecas populares, construindo as Praças de Cultura, publicações de livros e de literatura de cordel. A Diretoria de Documentação e Cultura tinha como linha básica em seus programas, levar a cultura para a população de Natal, inicialmente com a instalação de espaços culturais e

de lazer nos bairros de Cidade Alta, Rocas e Quintas. Composta por uma equipe de trabalho constituída de intelectuais envolvidos com a cultura, entre eles: Zila Mamede (até julho de 1961) e Mailde Ferreira de Almeida (Diretora); Newton Navarro, Nísia Bezerra de Medeiros e Paulo de Tarso Correia de Melo (Assessoria Cultural); Carlos Rios e Elifá Mamede (Setor de Biblioteca); Antônio Campos e Silva (Setor de Pesquisa); Newton Navarro e Iaponi Araújo (Setor de Museologia); e Glória Oliveira (Setor de Documentação Fotográfica e Hemeroteca).

Propomos responder alguns questionamentos: Como se desenvolveu as atividades culturais em Natal? Quais as manifestações culturais populares que foram praticadas? Colocamos as contribuições de Roger Chartier (2010, p. 34) sobre cultura ao afirmar:

> Essa dificuldade encontra sua causa fundamental nas múltiplas acepções do termo "cultura", que podem se distribuir esquematicamente entre duas famílias de significados: a que designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem as urgências do cotidiano e se submetem a um juízo estético ou intelectual e a que aponta as pratica comuns através das quais uma sociedade ou um individuo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos. (CHARTIER, 2010, p. 34).

Em sua analise sobre a cultura, o autor nos mostra as acepções do termo "cultura", identificamos que quando está relacionada às praticas comuns de uma sociedade ou individuo e que esta tem reflexos nas relações com o mundo, esta se configura nos mesmos objetivos do Programa de Democratização da Cultura desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal entre 1960 e 1964.

O Programa de Democratização da Cultura passou a ser discutida pelos intelectuais de esquerda, cujo objetivo se inseria na luta pela conscientização politica num processo de libertação e desalienação cultural do povo, ou seja, a cultura como instrumento de transformação social e não apenas vinculada as manifestações artísticas, assumindo um caráter de luta popular e tendo na cultura enquanto processo de comunicação e transformação das consciências. Essa linha de ação teve se fundamentou a partir das orientações oriunda dos objetivos faz parte do documento-base da Ação Popular, – esta integrada a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler –,* e confirmada no documento elaborado em 1963 como orientação aos militantes no I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular em Recife no período de 15 a 21 setembro de 1963 assim define:

> E a partir de todos esses elementos que formulamos a seguinte definição: a cultura e o processo histórico (e, portanto de natureza diabética) pelo qual o Homem em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo.

Essas ideias que circulam na Campanha e vão embasar o documento *Cultura popular e pé no chão,* apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Percebe-se que há um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional, os princípios da teoria socialista e a luta anti-imperialista e identificada nessa proposta de cultura popular, pretendendo se libertar da dominação ideológica estrangeira pela libertação da população por meio da cultura popular, sendo esta o principal instrumento de mudança ou de revolução econômico-social. Segundo Góes (1991), referindo-se as contribuições da Ação Popular (AP) no Rio Grande do Norte registra:

> No Rio Grande do Norte, a Campanha vinha se processando dentro de uma postura nacionalista e popular, sem explicitar conteúdos de luta de classe ou de uma proposta

> socialista. A AP, que começava a definir a sua ideologia, vai oferecer um instrumental teórico a um novo posicionamento da Campanha. Isso passa a ser verbalizado a partir do documento-base de AP (1963), no que se refere principalmente à política e à cultura. (GOES, 1991, p. 42)

A cultura popular passou então a ser o instrumento de desalie nação cultural, de transformação e de conscientização política das classes populares por meio varias manifestações culturais, ou seja, do folclore, das danças, da musica, do cinema, do teatro, dos bonecos de fantoche e do cordel. Assim, as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Natal por meio da Diretoria de Documentação e Cultura contemplava a revitalização da cultura popular com o objetivo de dinamizar e conscientizar a população revitalizando a cultura popular promovendo a Jornada de Folclore e Folguedos Populares; realizando exposições na Galeria de Arte, no Museu de Arte Popular, nas Bibliotecas Populares, nas Praças de Cultura, realizando apresentações teatrais e com publicação de livros.

As Praças da Cultura desenvolvia atividades de cultura e lazer complementando as atividades pedagógicas da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* realizando as apresentações culturais com os alunos e a comunidade local. Se pensarmos em uma praça, temos como olhar um espaço público, livre, aberto onde todos podem fazer parte com igualdade, pertence a todos, e publico, não tem dono e tem a sua identidade construída por quem dela faz uso, por quem participa do seu cotidiano, da construção da sua historia na época em que e frequentada e utilizada. De acordo com Góes (1991):

> O importante numa Praça de Cultura não é o seu equipamento. É a sua funcionalidade. Numa Praça de Cultura, é possível um espaço de convivência (parque infantil e esporte); fontes de informação (bibliotecas, jornais murais, exposições de artes plásticas, etc.) e uma oportunidade para organizar debates de interesse da comunidade, a partir do discurso político, quando a quadra de esporte e seus degraus de arquibancadas se convertem em fórum de discussão dos mais variados temas, com a participação das organizações do bairro. (GOES, 1991, p.71)

Djalma Maranhão oficializou o incentivo de todos os grupos que cultivavam as danças e autos populares nas festas do São Joao e de Natal principalmente nos bairros mais carentes, incentivando as danças populares como: pastoris, quadrilhas, fandango, Boi Calemba, Bambelô e Coco de Roda.

O período compreendido entre os anos de 1960 e 1964 configura-se como o de maior prestigio do folclore na cidade de Natal, com Programa de Democratização da Cultura *que tinha como linha básica levar a cultura para a população* por meio das atividades culturais desenvolvida na Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, assim, criou bibliotecas publicas volantes, palanques armados na cidade para a exibição de grupos folclóricos, garantindo a perpetuação das danças e cantigas do passado, revitalizando e valorizando as manifestações populares da cidade e a cultura nacional com a participação atuante do maior folclorista, historiador, antropólogo, advogado e jornalista que nesse período (1960 e 1964) ainda era vivo: Luís de Câmara Cascudo.

As principais manifestações culturais populares e ações desenvolvidas pelo Programa de Democratização da Cultura têm: No folclore a presença dos conjuntos a Prefeitura instala palanques nos bairros da cidade para apresentações de conjuntos folclóricos e ornamenta as ruas com alegorias próprias, onde o povo se diverte na rua, livre, com as suas danças e os seus cantos – Boi Calemba, Bambelô, Os congos, Araruna, Camaleão, Chegança, Fandango, Lapinha e Pastoril. Nas Festas Tradicionais os Ciclos Natalinos, Junino, Festa dos Reis Magos, onde armavam palanques no centro e

nos bairros da cidade, para exibições de conjuntos folclóricos e ornamentavam as ruas, as bibliotecas populares com "Postos de Empréstimos" e bibliotecas rotativas. As Praças de Cultura, com barracas de madeira, palanque, stands com a realização de feira de livros, de discos, artes plásticas, com as publicações dos poetas e a literatura de cordel tendo o contato direto do escritor com os leitores.

Na Galeria de Arte foram realizadas as exposições: Exposição do pintor Francisco Brennand, Meninos do Recife, Desenhos do pintor Abelardo da Hora, Exposição de pintura de Iaponi Araújo, Newton Navarro. O Museu de Arte Popular Câmara Cascudo promoveu exposições em praça publica. No Teatrinho do Povo tinha como finalidade promover a diversão pela arte. Na literatura foram publicadas duas plaquetes respectivamente de autoria do folclorista Veríssimo de Melo, estudo sobre o escultor popular Chico Santeiro e do prefeito Djalma Maranhão.

Daremos ênfase à publicação da plaquete "Cascudo, Mestre do Folclore Brasileiro" cujo autor foi o Prefeito Djalma Maranhão fundamentado no discurso pronunciado quando era Deputado Federal que tece considerações sobre o folclorista Luís da Câmara Cascudo.

A plaquete tem como conteúdo o discurso de Djalma Maranhão em homenagem a Luís da Câmara Cascudo enfatizando a importância do seu estudo sobre o folclore brasileiro. O sumario é composto com os seguintes capítulos: Apresentação, Cascudo, Mestre do Folclore Brasileiro (Sem sair da Província, Volumes Dedicados ao Folclore, No Campo da Etnografia, Historia e Estória, Defesa da Autenticidade Popular), fotos e Autor.

Concluo, portanto, afirmando que o Programa de Democratização da Cultura se configurava por meio das diversas manifestações culturais tendo nesta a participação da população, revitalizando a cultura em Natal com princípios na conscientização política e de libertação da população. A população participava ativamente das diversas manifestações populares cuja organização competiu a Secretaria Municipal de Educação por meio da Diretoria de Documentação e Cultura e com a participação da população suburbana, dos intelectuais tendo como "palco" as ruas e praças públicas de Natal nos anos compreendidos de1960 e 1964.

REFERÊNCIAS

Campanha DE PÉ no Chão Também Se Aprender a Ler – Entrevista com Moacyr de Góes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 227-239, set./dez. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da Campanha "De Pé no Chão se Aprende a Ler"***:* reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: EDUFRN, 2005.

DE PÉ no Chão Também Se Aprender a Ler – 43 anos depois, para o educador Moacyr de Góes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 217-229, set./dez. 2004.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo***:* a campanha de pé no chão. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler: 1961-64***: uma escola democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **2 livros de Djalma Maranhão no exílio**. Natal: Artprint, 2000.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNÍCIPIO DE MOSSORÓ-RN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

CÍNTIA SAYONARA F. NASCIMENTO
JACQUELINE DANTAS VERAS GURGEL

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura da educação no Brasil temos dois lados de uma mesma moeda, de um lado vemos o empenho de professores tentando passar o conteúdo independente da precariedade de suas salas de aulas, e temos os alunos enfrentando diversas dificuldades devido à precariedade. Só que os problemas na educação no Brasil vão muito além da precariedade do ensino.

Não podemos esquecer-nos da dificuldade das crianças nas séries inicias, e tendo em vista que estas séries iniciais são determinantes no processo de educação desses futuros jovens. E estas dificuldades podem vim de várias formas, crianças com má nutrição apresentam sim um déficit na sua capacidade natural de aprender, crianças não estimuladas em casa. Mas o problema que queremos entrar em questão é a dificuldade das crianças nas séries iniciais de visualizarem a ligação entre o que é aprendido na escola e suas experiências vivenciais ou cotidianas.

E para tentar lhe dar com estas dificuldades das crianças surgem os programas de educação integral. Mas, afinal, porque educação integral nesse contexto contemporâneo? Em decorrência das médias não atingidas em avaliações internacionais e nacionais de aferição do conhecimento e a atual percepção das diversas dificuldades de aprendizado enfrentadas pelos jovens implantou-se a educação integral. É considerada educação integral atividades extracurriculares que tenham o mínimo de 7 horas diárias. E já está prevista em diversos documentos oficiais: Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Segundo o Decreto n° 7.083/2010 os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Bases Teóricas

Ressurge e se estende o debate em volta da Educação Integral na atualidade. É importante frisar que a Educação Integral surge pensada e materializada de diversos modos e a partir de diferentes

percepções, todas elas sem dúvida, devedoras dos entusiasmos e da ousadia do grande educador Anísio Teixeira e sucessoras das contradições essenciais aos projetos de mudança mais arrojados.

> "Anísio Teixeira, Paulo Freire e Fernando de Azevedo formaram o trio de pensadores brasileiros que, anos de 1930, voltou dos Estados Unidos imbuído das ideias de John Dewey. Entre outras inovações, Dewey defendia que as pessoas aprendiam melhor praticando, e que a escola deveria suprir as necessidades dos alunos sem disciplinas fixas, pois as vida não é compartimentada, mas formada por um todo indivisível."(FARIA, 2011, p. 29)

Essas ideias, após, contribuíram para o surgimento do que hoje chamamos de construtivismo e para pedagogia de projetos como um meio de quebrar as rigorosas barreiras entre as disciplinas, dando oportunidade ao aluno procurar soluções para problemáticas diárias. Em 1950, Anísio Teixeira que, pois suas ideias em prática fundou em Salvador, BA, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, que se tornou um marco na historia educacional brasileira. O projeto e tinha por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades diversificadas, permitindo ao aluno a oportunidade de participar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas, inclui atividades relacionadas com saúde e de garantir atendimento médico-odontológico.

Influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, com quem trabalhou em diferentes projetos, Darcy Ribeiro segue os passos de Teixeira e implementa a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública(CIEPS) na década de 80, atendendo os alunos em tempo integral, em um turno os alunos teriam atividades diversas, entre elas esporte,recreação, leitura de livros e nos CIEPS eram também oferecidos serviços medico-odontológicos. Logo assim Anísio Teixeira teve ideias iniciais do que hoje chamamos de educação em tempo integral e que mais a frente foi melhorada.

Segundo Faria(2011) a autora acredita que o segredo para qualquer política que tenha como objetivo a melhoria da educação, o elemento principal tem de ser a capacitação dos professores, pois você terá como resultado uma melhora em desempenho dos alunos se você melhora os saberes de quem os ajuda nesta tarefa de aprender o conhecimento.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O programa mais educação no brasil

Em 27 de janeiro de 2010, foi criado o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, o Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal que possibilita a educação integral:

> "É uma estratégia que almeja a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores." (Manual Operacional De Educação Integral, 2012, p. 3)

O Programa Mais Educação foi elaborado em decorrência das médias não atingidas em avaliações internacionais e nacionais de aferição do conhecimento. O programa é bem definido quando cita no material do passo-a-passo que: " é uma educação que extrapola os muros da escola e vincula o processo de ensino- aprendizagem à vida" (Programa Mais Educação: Passo A Passo, 2012, P.6).

O programa é inovador e sugere a divisão das escolas por macro campos, sendo que um é obrigatório (Acompanhamento Pedagógico, pelo menos uma atividade deste) a toda escola que deseje participar do programa, os macro campos são: Acompanhamento Pedagógico; Educação Am-

biental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa. Cada macro campo possui atividades especificas e variadas. É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares.

As atividades por macro campo são:

- ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (Obrigatória pelo menos uma atividade): Ciências,História e Geografia,Letramento/Alfabetização,Línguas Estrangeiras,Matemática, Tecnologias Educacionais
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável Tecnologias Educacionais.
- ESPORTE E LAZER: Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação, Tecnologias Educacionais.
- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Educação em Direitos Humanos e Tecnologias Educacionais.
- CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Artesanato Popular, Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Teatro, Tecnologias Educacionais.
- CULTURA DIGITAL: Ambiente de Redes Sociais e Tecnologias Educacionais.
- PROMOÇÃO DA SAÚDE: Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos e Tecnologias Educacionais.
- COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS: Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Tecnologias Educacionais.
- INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais.
- EDUCAÇÃO ECONÔMICA/ECONOMIA CRIATIVA: Educação Econômica/Economia Criativa, Tecnologias Educacionais.

Os critérios utilizado para seleção das unidades escolares em 2012, foram os seguintes:

- Escolas contempladas com Programa Dinheiro Direto na Escola(PDDE)/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o Programa Desenvolvimento Educacional (PDE)/Escola e que possuam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- Escolas que participam do Programa Escola Aberta;
- Escolas do campo.

Já sobre os estudantes inscritos no programa, conforme os dados dispostos no Manual Operacional De Educação Integral, 2012 este programa pretende atingir preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.
- Conforme os critérios registrados no Manual de Educação Integral/SECAD/MEC(2012), as turmas deverão ser formadas com 30 alunos, que poderão ser de idades e séries variadas conforme as características de cada atividade.
-

O Programa Mais Educação exige após a pré-seleção o preenchimento obrigatório do Plano de Atendimento, conforme especificado no Manual Operacional de Educação Integral:

> "Declarando atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas. Os planos de Atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto politico pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante".(Manual Operacional de Educação Integral, 2012, p. 43)

As atividades da Educação Integral são coordenas por um professor, que já possua vínculo com a escola, que será denominado professor comunitário, carga horária de 20 horas semanais, os custos dessa coordenação são a contrapartida da Secretaria Municipal de Educação.

Já o trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação especifica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, etc. Além desses, poderão desempenhar a função de monitoria de acordo com suas competências, saberes e habilidades estudantes da EJA(Educação de Jovens e Adultos) e estudantes do ensino médio.

O programa conta ainda com apoio financeiro e destina-se às escolas publicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental. O montante é repassado por intermédio do Programa Dinheiro Diretor na Escola (PDDE), para conta corrente em nome da Unidade Executora Própria representativa da unidades escolar, liberado em duas parcelas. O Programa Mais Educação dispõem de Kits de Materiais que são compostos por materiais pedagógicos e de apoio indicados para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma das atividades do Programa, há um kit de material específico, que pode ser adquirido de duas formas:

- por meio do repasse de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC para as Unidades Executoras Próprias, ficando estas, neste caso, responsáveis pela aquisição;
- ou pelo repasse do material pelo – FNDE/MEC e enviado às escolas.

A alimentação dos estudantes participantes do programa estão garantidos pela RESOLUÇÃO 67 de 28 de Dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar(PNAE), que estabelece o valor de R$ 0,90(noventa centavos de real) para os estudantes participantes do Programa Mais Educação.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNÍCIPIO DE MOSSORÓ-RN

Em 2009, a Secretária Municipal de Educação recebeu o *Programa Mais Educação,* projeto instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24/04/2007, o qual envolve o Ministério da Educação, o Ministério do Esporte, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Meio Ambiente, a Presidência da República e a PR/Secretaria Nacional da Juventude.

No município de Mossoró – Rio Grande do Norte, o Programa Mais Educação atende 5.000 crianças e adolescentes, e é desenvolvido em 39 escolas da rede pública de ensino.

Quadro 1 – Total de Crianças Atendidas por Zona:

ZONA	TOTAL DE ESCOLAS	Nº TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS
ZONA RURAL	10	5.000 ESTUDANTES
ZONA URBANA	29	

Fonte: Adaptado/SME/PMM

Os alunos assistem às aulas do ensino básico em um turno e em outro desenvolve atividades esportivas, culturais e atividades voltadas para ensino de Português e Matemática(Ver anexo I). Há uma perspectiva de expansão do projeto a partir do segundo semestre de 2013, com esta expansão o atendimento crescerá e mais estudantes serão atendidos pelo Programa.

O Mais Educação é desenvolvido com recursos do Governo Federal, entretanto a Prefeitura Municipal de Mossoró(PMM) entra com a contrapartida de 50% dos recursos. Segundo informações disponibilizadas no site da prefeitura, por Ieda Chaves que é a titular da pasta do programa: É de responsabilidade da prefeitura para viabilização do projeto pagar aos servidores, manter a alimentação em três refeições ao dia: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde (Ver Quadro 2). O gás utilizado na produção das refeições é capital do próprio município, bem como o transporte dos alunos da zona rural, ou seja, toda a infraestrutura parte de investimentos da prefeitura.

Quadro 2 – Cardápio do Programa Mais Educação

SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
FEIJÃO, ARROZ, MACARRÃO, FAROFA, PICADINHO DE CARNE COM LEGUMES.	FEIJÃO, CUSCUZ, MACARRÃO, FRANGO NO MOLHO.	ARROZ DE LEITE, PAÇOCA, FEIJÃO VERDE.	BAIÃO DE DOIS COM COSTELA E CARNE DE SOL OU MACARRONDA DE CARNE.	FEIJÃO, ARROZ, MACARRÃO, FAROFA, ALMÔNDEGAS.
Obs.: Todos os dias serviremos suco ou frutas. Todos os dias serviremos salada de verduras ou legumes cozidos na própria refeição.				

Fonte: SME/PMM

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas públicas vem apresentando uma evolução desde quando foi implantado o projeto Mais Educação no município (Ver Quadro 3).

Quadro 3 – IDEB do Munícipio de Mossoró

IDEB 4ª/5º ANO – MUNÍCIPIO DE MOSSORÓ			
2005	**2007**	**2009**	**2011**
3.2	3.0	4.1	4.5

IDEB 8ª/9º ANO – MUNÍCIPIO DE MOSSORÓ			
2005	**2007**	**2009**	**2011**
2.9	3.0	2.8	3.3

Fonte: INEP

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Inep e representa a iniciativa pioneira de reunir em um único indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador deve ser calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O MEC/INEP divulgou uma lista com as Melhores Escolas Públicas de 1º a 5º Anos do Rio Grande do Norte, baseado nos dados do último IDEB as escolas do munícipio que estão listadas e seus respectivos índices são: E. M. Professor Francisco Morais Filho (6.3); E. M. Professor Manoel Assis (6.2); E. M. Prof.ª Dolores Freire de Andrade (6.1); E.M. Rotary (6.0) e E.M. Ronald Pinheiro Neo Junior(5.9). Outra conquista foi a de Melhores Escolas Públicas de 6º a 9º Anos do Rio Grande do Norte, Mossoró novamente aparece nessa lista com as escolas e seus respectivos índices: E. M. Rotary (5.4); E.M. Professor Manoel Assis (4.6) e E.E. Centenário de Mossoró (4.6) das escolas que aparecem nessas listas apenas uma não é assistida pelo Programa Mais Educação, que é a E.E. Centenário de Mossoró todas as outras são da Rede Municipal de Ensino (RME) e tem o Programa Mais Educação, ampliando a sua carga horária para as 7 horas diárias. No ano corrente (2013) as escolas participarão por novas avaliações, logo no ano que vem, poderemos fazer uma avaliação com maior profundidade nas escolas participantes do programa.

CONCLUSÕES

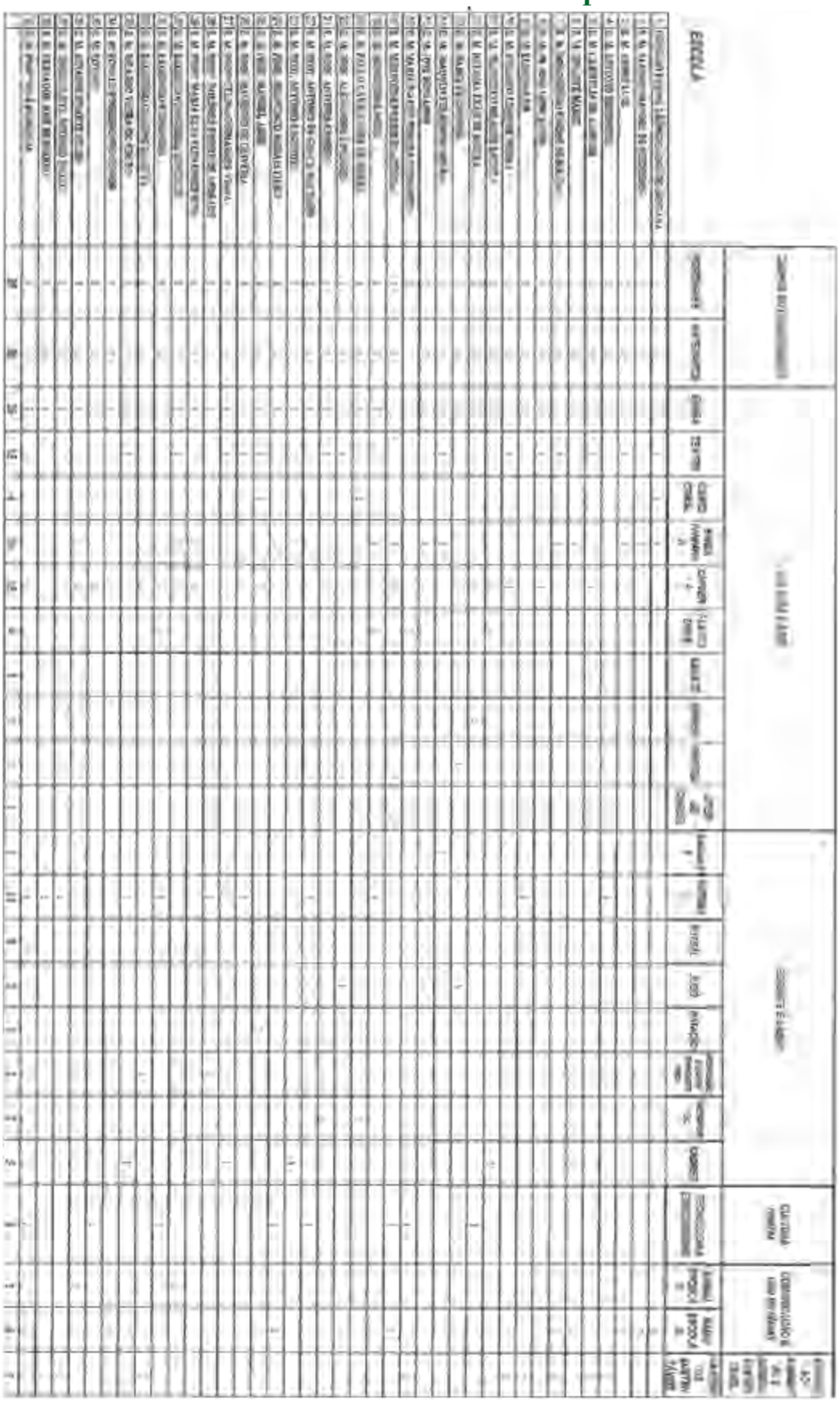
O Programa Mais Educação tem sido de fundamental importância para as escolas da RME de Mossoró-RN o IDEB das escolas participantes tem aumentado consideravelmente, não a passos largos, pois esse é um trabalho lento e acontece de maneira progressiva, mas na medida do esperado. O programa facilita a vida de pais que sabem que seus filhos estarão em um ambiente de qualidade e saudável, e que terão condições de enfrentarem as dificuldades que surgirem, prepara o jovem para o além- escola, poderíamos dizer que prepara o jovem para a vida já que trabalha de maneira didáti-

ca e saudável com acontecimentos diários despertando o interesse pelas diversas temáticas que são amplas como já foi citado neste trabalho. Não esquecendo que estes jovens participam de grupos culturais que costumam se nos apresentar diversos eventos que a cidade dispõe.

O Mais Educação permite que crianças e adolescentes, permaneçam mais tempo na escola, realizando atividades esportivas, culturais e reforço escolar, permitindo que crianças e adolescentes sejam protegidos de situações de risco como a violência, as drogas. Criando alternativas de cidadania. O programa visa promover atividades para melhorar o ambiente escolar. A educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e fornece para reinventar a escola.

ANEXOS

Anexo I – Atividades desenvolvidas por escola.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2011.

_____, Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral, 2012.

_____, Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a Passo, 2009.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões Sobre A Implantação Do Programa Mais Educação Na Rede Municipal De Ensino Do Natal, RN. **Quipus**: Revista das Escolas de Comunicação, Artes e Educação, Natal, v. 1, n. 1, p.25-37, dez. 2011.

MOSSORÓ, Secretária Municipal de Educação e do Desporto. Anexo I, 2013.

SANTOS, Juliana Regina Dos. **O programa Mais Educação de Uma Escola Municipal de Maringá:** Algumas reflexões. 2012. 20 f. Tese (Licenciatura) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

UOL. **Veja quais são as melhores escolas públicas do Rio Grande do Norte segundo o Ideb 2011.** Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/15/veja- quais-sao-as-melhores-escolas-publicas-do-rio-grande-do-norte-segundo-o-ideb- 2011.htm>. Acesso em: 09 ago. 2013.

_____. **Boletim informativo:** Ensino Fundamental. Natal, RN, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2007.

GOMES, Carla Mabel Jucinsky: BAUER, Mara Núbia Auler. **Tecendo redes:** parcerias que fazem história. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: **Cadernos CENPEC:** educação, cultura e ação comunitária, 2006.

RIBEIRO, Darcy. A educação e a prática. **Revista Carta:** falas, reflexão, memórias. Brasília: Senado Federal, n.15, 1995.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
Mestrando em Educação (UFPI), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC), Especialista em Arte e Educação (FAPAF) e Graduado em História (UESPI). Universidade Federal do Piauí – chiquinhophb@gmail.com
MARIA DILMA ANDRADE VIEIRA DOS SANTOS
Mestranda em Educação (UFPI), Especialista em Administração Escolar (UCAM), Especialista em Projetos Sociais: Elaboração, Captação e Gestão (FAR), Graduada em Pedagogia pela FESPI. Universidade federal do Piauí – dilmaandrade@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Dados atuais da educação pública no Brasil apontam para a persistência de altos índices de repetência e evasão escolar e de um alto contingente de alunos com baixo rendimento. Embora, ao longo dos anos, tenha havido várias tentativas governamentais para se sanar estes problemas, ainda assim continuamos apresentando resultados nada positivos.

Analisaremos as ações governamentais que se instauram desde a segunda república, particularmente nos anos 30, com a criação de organismos com a finalidade de instituir e implantar politicas que assegurassem o acesso e a permanência da população escolarizável à escola. As reformas educacionais implementadas e uma série de programas que são criados não são capazes de interferir no processo de produção do fracasso escolar.

Analisando o histórico das políticas educacionais no Brasil percebe-se que a questão da democratização do ensino já vem sendo discutida desde a Primeira República quando na Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária sendo delegado aos estados, consequentemente, o ensino fundamental.

Diante disso, fica notória a perpetuação do caráter elitista no âmbito educacional. Isso porque a educação primária continuaria a receber menor atenção em detrimento do ensino secundário e superior, contribuindo assim, para reforçar de acordo com Aranha (1996, p. 197) o "sistema dual de ensino" que persiste até hoje.

O ensino passa então por um processo de expansão onde a maioria da população, formada pelas classes trabalhadoras, passou a ter acesso à escola pública. É nesse contexto que o fracasso escolar surge.

Este trabalho teve como recorte os anos de 1930 a 2013. Neste sentido em o fracasso escolar é analisado em três períodos distintos: o primeiro período analisa o fracasso escolar a partir da Era Vargas e governos populistas no Brasil; o segundo período apresenta o contexto educacional brasileiro e as políticas de enfrentamento ao fracasso escolar durante a Ditadura Militar; finalmente, o terceiro período faz uma breve analise das reformas educacionais no Brasil a partir do processo de Redemocratização aos dias atuais.

INSTÂNCIAS NORMATIZADORAS DO ACESSO ESCOLAR NO PERÍODO DA SEGUNDA REPÚBLICA

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934, que estabelece a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40, a política educacional brasileira consolida a abertura de caminhos para a renovação do sistema de ensino e estabelece um marco nas questões educacionais. Vários movimentos fazem despertar maior atenção à educação, reclamando por maior iniciativa governamental, fazendo emergir ideias pedagógicas que vão orientar a evolução educacional e a busca de soluções para os problemas educacionais.

Com o processo de crescimento da indústria nacional, passa-se a exigir da população uma maior escolarização, necessitando um planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional. Até então as reformas aconteciam em nível dos estados, os expoentes do Movimento Escolanovista – que na década de 20 empreenderam debates e planos de reforma para recuperar o atraso educacional brasileiro, implementaram em seus estados reformas calcadas naqueles ideais: Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia,1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (1927 , Minas Gerais) , e Fernando de Azevedo (1928, Distrito Federal).

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O SISTEMA DUAL DE ENSINO

Ao assumir a pasta no Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos imprime uma tendência renovadora nos diversos decretos que estabelece. Cria o Conselho Nacional de Educação, reforma os estatutos das universidades, implementando o Instituto Superior de Educação, Ciências e Letras, com o objetivo de atender a premente necessidade de formação do magistério secundário e ainda a criação do ensino secundário industrial e comercial.

No contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerada instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto para uma ampla parcela da população. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e de promoção social.

Estabelece-se uma aparente mudança da relação entre o poder público e o ensino. Em 1934, a Constituição atribuiu à União competência para fixar diretrizes e bases da educação nacional. A defesa da escola pública, do ideal democrático de educação para todos e da consequente responsabilidade do Estado com a extensão universal do processo de escolarização, é feita sob a inspiração do humanismo moderno, do ideal pedagógico da educação para a liberdade. Entretanto, não se configurou, em termos reais, a transição de um sistema de ensino limitador de seus benefícios às elites sociais para um sistema de ensino democrático, universalizado, e embora tenha havido alguns avanços no período, o ensino fundamental caiu em total descaso e a formação de professores não se concretizou de fato.

A educação no período apresentava-se como um instrumento de formação de mentes, de promoção da mobilidade social e de participação política. Entretanto, em consequência do golpe e instalação do Estado Novo, em 1937 foi outorgada uma nova constituição, que se opunha aos ideais liberais da Carta de 34 e abrigava tendências centralizadoras e autoritárias. Os dispositivos concernentes à educação conduziram a uma politica educacional voltada para a nacionalização do

ensino e para a formação da elite responsável pela defesa e manutenção dos interesses nacionais, caracterizando uma orientação de formação de mão-de-obra qualificada para atender ao processo de desenvolvimento do capitalismo. Para ROMANELLI (1997) "[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes [...]" reforçando mais uma vez o caráter dual do ensino.

No período de 1942 a 1946, o Ministro Capanema, empreendeu diversas reformas, abrangendo o ensino secundário, o técnico-industrial, o ensino comercial e abriu caminho para as reformas do ensino primário e do ensino normal, realizadas efetivamente após a queda do governo Vargas. Há um franco desenvolvimento do ensino primário e secundário neste período. Segundo ARANHA, (1996) "[...] de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quase quadruplica, ainda que essa expansão não seja homogênea, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos Estados mais desenvolvidos". O ensino passa então por um processo de expansão onde a maioria da população, formada pelas classes trabalhadoras, passa a ter acesso à escola pública.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – REFORMA DE 1961

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951), toma forma uma segunda iniciativa voltada para a concretização do princípio de ser traçada uma política educacional de âmbito nacional. Em 1948, o então ministro da educação e Saúde, Clemente Mariani, apresenta o anteprojeto da LDBEN. Na perspectiva de concretizar uma política educacional em nível nacional, o projeto era entendido por Mariani como uma constituição de ensino, originando os sistemas estaduais e o sistema federal de educação, vista como uma proposta avançada para a época por propor a descentralização e uma integração que se expressava na articulação vertical entre os diferentes graus de ensino, favorecendo o progressivo acesso às diferentes séries, eliminando as barreiras de ordem pedagógicas existentes, um dos muitos instrumentos de seletividade do sistema de ensino. No governo Café Filho, com a autonomia dada a saúde, o Ministério dos Negócios da Educação desvincula-se e passa a chamar-se Ministério da Educação – MEC. Em 1955, instala-se um programa de incentivo a permanência nas escolas a Campanha da Merenda Escolar.

No Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação recebeu apenas 3% da verba para investimentos no país, esse dinheiro foi direcionado principalmente à educação técnica. Nada foi feito com relação à educação básica, dados estatísticos apontam que somente 23% dos alunos do curso primário chegavam ao quarto ano, e destes apenas 3% chegavam ao último ano do segundo grau. Apesar do baixo investimento na educação, o Censo de 1960 indicou uma diminuição no número de analfabetos com mais de 15 anos (39,35%). Em 1960, Juscelino deixa a presidência da República, e a discussão de planos educacionais fica a cargo de seu sucessor o Jango – João Goulart, que adotou uma ideologia vinculada às massas, numa orientação essencialmente populista. Houve nesse período o engajamento de diferentes setores da sociedade brasileira na luta por reformas estruturais. Caracterizou-se o desenvolvimento de uma consciência nacional-popular, que incluía a educação para o povo como uma das estratégias para a transformação pretendida. Até 1960 o sistema educacional brasileiro era centralizado e o modelo era seguido por todos estados e municípios. Com a aprovação da LDB, em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

AS POLÍTICAS E AS CRISES EDUCACIONAIS DO PERÍODO MILITAR (1964-1985)

Neste período o fracasso escolar estava relacionado com a exclusão das camadas populares ao ensino. Este capítulo pretende abordar o fracasso escolar e as políticas educacionais promovidas pelos governos militares a partir de dados oficiais correspondentes a evolução das matriculas na rede pública de ensino, taxas de analfabetismo e seletividade da escola brasileira.

Com o colapso do populismo no Brasil pelo Golpe Militar de 1964 e a presença das Forças Armadas como elemento principal na aparelhagem estatal, a educação brasileira passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país (ARANHA, 1996). A política educacional deste período estava voltada para o desenvolvimento econômico.

Com base neste cenário, a educação tecnicista ganha espaço no Brasil do governo militar, acordos bilaterais são assinados em 31 de março de 1965 entre o MEC (Ministério da Educação) e a USAID (Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos). Para Romanelli (1997), estes acordos e as reformas educacionais no Brasil:

> (...) estavam intimamente vinculadas à concepção de capital humano. A necessidade de organização eficiente com base no planejamento, na definição de objetivos, metas, reestruturação administrativa e treinamento de pessoal docente e técnico e a eficácia na aplicação de recursos tornaram-se centrais nas políticas de educação (p.230).

Uma associação das políticas educacionais com as forças dominantes no Brasil, já era percebida desde o inicio da década de 60, com a fundação do IPES (Instituto de Pesquisas em Estudos Sociais). Órgão criado e mantido pelos grupos empresariais, cujo objetivo principal era "(...) estudar as reformas básicas propostas por João Goulart e a esquerda, sob o ponto de vista de um tecno-empresário liberal" (DREIFUSS, 1981, p.164). O IPES articulou diversas ações que desestabilizaram o governo de João Goulart e contribuíram decisivamente para o Golpe de 1964.

Uma das participações marcantes do IPES na política de enfrentamento a crise educacional no governo militar foi a realização de um Simpósio em dezembro de 1968, intitulado "A educação que nos convém". Este evento reuniu intelectuais, militares, ministros de estado e empresários (CARVALHO, 2007, p.374) e foi marcado por diversos debates sobe a estrutura de ensino, fontes de financiamentos e objetivos.

Partimos então para uma análise da situação educacional no Brasil durante o Regime Militar em todos os níveis. Serão analisados a partir de dados oficiais, números que caracterizem fracasso escolar, fazendo uma estreita relação com as reformas educacionais do período.

AS REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR

A demanda por quadros superiores para suprir a exigência do sistema econômico (ROMANELLI, 2009), o problema de excedentes nas universidades e da ausência de investimentos referentes a melhoria da qualidade da educação superior, foram aspectos fundamentais para que professores e alunos fossem às ruas manifestarem sua indignação.

É nesse contexto, que entram em cena os acordos de cooperação financeira e assistência técnica entre o MEC e a USAID. Além do auxílio da USAID, foi criada a Comissão Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A Reforma Universitária de 1968 incluía: a substitui-

ção da cátedra pelo departamento para adequar a universidade ao modelo empresarial; a organização da universidades em institutos, faculdades e escolas, cujo objetivo era dificultar a integração entre os alunos; a flexibilização dos currículos , os cursos parcelados, períodos semestrais e a implantação do sistema de créditos; a unificação dos exames de vestibulares e a eliminação da nota mínima.

As entidades privadas foram reconhecidas como entidades assistidas pelo poder público e foram suprimidas definitivamente as verbas orçamentárias vinculadas. A rede particular se expandiu, enquanto foi imposto um estrangulamento ao crescimento da rede pública nas décadas que acompanharam a Ditadura Militar.

O COMBATE AO ANALFABETISMO NO BRASIL E O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL

Durante o Governo João Goulart (1963), houve um intenso debate educacional e a expansão do Método Paulo Freire por todo o país. O governo via nessa expansão, uma possibilidade de ampliar o número de eleitores no país e o surgimento de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. No dia 21 de abril de 1964, o Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, oficializa o PNA (Programa de Nacional de Alfabetização), utilizando o sistema Paulo Freire.

O golpe militar de 1964 interrompeu esse ambicioso projeto, o PNA foi extinto oficialmente em 14 de maio de 1964. Para Teixeira (2008, p.159), a "alfabetização como vinha sendo, era vista como ameaça à nova ordem democrática".

Em substituição ao PNA, foi criado em 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Como o próprio nome indica, o objetivo era minimizar o alto índice de analfabetismo que existia no Brasil. Em Aranha (1996), da população brasileira com mais de 15 anos de idade, cerca de 40% era de analfabetos na década de 60.

Este programa continuava utilizando o Método Paulo Freire, mas sem o conteúdo ideológico que pregava. Embora com uma redução constante dos índices, o MOBRAL não conseguiu um resultado significativo na redução do número de analfabetos no Brasil.

O Mobral foi extinto em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney. Diplomou apenas 15 milhões dos 40 milhões de brasileiros inscritos no programa, fazendo uma relação entre as décadas de 70 para 80, houve apenas uma redução de apenas 7,07 % no número de analfabetos do país. Uma taxa inexpressiva tendo em vista o tamanho do programa.

AS CRISES E AS POLÍTICAS DE GOVERNO QUE ANTECEDERAM AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO 1º E 2º GRAUS

Sabemos que um dos grandes problemas da crise educacional durante o regime militar estava relacionado com a dificuldade do governo em garantir os recursos humanos necessários para o desenvolvimento econômico do país.

Priorizando uma política de contenção de gastos, tendo em vista que poderia comprometer as finanças do país, a expansão do ensino se deu de forma vagarosa. Durante o Regime Militar no Brasil, os índices de matrículas nas séries de 1º e 2º graus foram baixíssimos (ARANHA, 1996).

Como consequências desta lentidão na expansão do ensino, ocorreram várias manifestações estudantis nas quais se contestavam o sistema educacional brasileiro e ficava visível a dificuldade do governo em propor políticas de enfrentamento ao fracasso escolar no 1º e 2º graus.

O governo em contrapartida iniciou um programa de captação de recursos para a educação. Em 27 de outubro de 1964 criou-se o salário educação, que foi instituído pela Lei 4.440, onde as empresas passariam a recolher aos cofres da Previdência Social cotas referentes aos números de empregados lotados.

Durante o Governo Médici em 1971, foi realizada uma reforma no 1º e 2º grau pela Lei 5.692/71. Esta lei reestruturou o ensino e ampliou a obrigatoriedade escolar para 8 anos. O primário e o ginásio foram aglutinados e os exames de admissão foram extintos. Criou-se um ensino médio profissionalizante que buscava atender aos anseios da camada empresarial e o ensino supletivo. Esta reforma também aumentou o número de matérias obrigatórias e reduziu a liberdade dos sistemas estaduais de educação.

REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

É no início dos anos 80, dado o enfraquecimento frente ao governo ditatorial firmado pelo regime militar, que se observa uma nova abertura, mesmo que lenta e gradual, das discussões em torno da democratização do ensino. Nesse momento, a classe política e as organizações dos estudantes retornam de maneira mais incisiva.

O fracasso do sistema educacional fica mais evidente frente a implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, e da Lei nº 7.044/82 onde dispensa a obrigatoriedade da profissionalização de acordo com seu artigo 1º "O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania".

Importante destacar que ainda na década de 70 há um impulso para as produções em torno do fracasso escolar, onde rompem com as ilusões da democratização da escola. É nesse contexto que se evidencia as diferentes concepções tentando explicar o problema do fracasso escolar no Brasil.

Nessa perspectiva, é possível mencionar, segundo Angelucci *et al* (2004), quatro concepções que buscam explicar os problemas de evasão e repetência dos alunos, isto é, o fracasso escolar com problema de psíquico, como um problema técnico, como questão institucional e como questão política.

Diante da mobilização de educadores, evidenciada após o fim do período ditatorial, que passam a lutar pela universalização do ensino público, dado o intenso período de estagnação e/ou controle político, econômico e social vivido durante o período. Munidos desse ideário, os profissionais da educação reivindicariam, além de necessidade de uma formação, a preocupação com o acesso e a permanência do alunado na escola, o gerenciamento dos recursos educacionais e, consequentemente, com a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do país.

É nesse contexto que têm início as discussões em torno da nova LBD, iniciadas em 1987. Desde então, o primeiro projeto da nova Lei fora apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio. De acordo com Saviani (1998, p. 57) foram anexadas ao projeto original, "7 projetos completos para fixação das diretrizes e base da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados

de diferentes partidos. Em seguida, veio o substitutivo de Jorge Hage que traz a tentativa de se configurar um sistema nacional de educação, a discussão pela regulamentação da educação infantil, além de avanços para o ensino médio. Posterior a este projeto surge a proposta do senador Darcy Ribeiro até que, em 08 de fevereiro de 1996, a última versão fora aprovada no Senado.

Mesmo diante das dificuldades encontradas até a aprovação da nova, é importante ressaltar que, uma das principais inovações da mesma diz respeito aos níveis e modalidades de educação e ensino, onde a educação escolar passa a ser composta de: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior, além de discorrer atribuições para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional, embora se evidencie uma considerável abertura para a expansão das instituições privadas.

Isso porque, durante os anos 90, as políticas educacionais estiveram diretamente atreladas aos interesses do capital estrangeiro, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, denominada de neoliberalismo. A fim de garantir esta soberania, as diretrizes educacionais se utilizou de palavras chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização do ensino, visando estimular à autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, o que contribuiu para um esvaziamento de conteúdos da escola pública.

A implantação de um fundo que viesse a desenvolver uma nova sistemática de redistribuição dos recursos educacionais é que surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997, embora tenha sido implantado, nacionalmente, em janeiro de 1998, entretanto o mesmo se restringia ao Ensino Fundamental, onde se evidenciava maior demanda entre a população escolar.

Essa política provocou mudanças significativas na estrutura financeira do Ensino Fundamental no Brasil que, na época era composta da 1ª a 8ª série, ao vincular uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação para essa modalidade de ensino. Assim, com a implantação da Constituição Federal de 1988 que passa a vincular, 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96 que instituiu o FUNDEB, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficariam reservados ao Ensino Fundamental.

Não demorou muito para que os impactos do novo Fundo fosse sentido no âmbito do financiamento da Educação no Brasil, pois:

> (...) a concentração de recursos no ensino fundamental fez com que o financiamento das outras etapas d educação básica e a educação de jovens e adultos sofressem significativos impactos negativos. A restrição de recursos para as demais etapas da educação básica deu-se em um contexto de ampliação da demanda (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 113).

Esse fato demonstra a necessidade de modificação na política de financiamento dos recursos direcionados à Educação uma vez que, frente à ampliação dos recursos para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil que, durante muito tempo ficou desprovida de recursos e, em contrapartida, surge a necessidade de um maior investimento no Ensino Médio para atender a demanda gerada pela expansão do Ensino Fundamental.

Como uma grande parte dos recursos se restringia ao Ensino Fundamental, muitas das políticas desenvolvidas se restringiam a determinada modalidade de ensino. Dentre elas, é possível mencionar as políticas de tempo integral, de transporte escolar e de merenda escolar. Mediante a

necessidade de mudanças no âmbito educacional provocadas pelo Fundef, ainda nos anos 90, surge uma proposta de criação de um novo fundo que atendesse as demandas educacionais que não foram incorporadas pelo fundo em vigor. Vale ressaltar que, mesmo com o aumento dos investimentos educacionais para essa modalidade de ensino, evidenciaram-se altos índices de evasão e repetência em muitas das escolas públicas brasileiras.

Embora a vigência do Fundef estivesse chegando ao fim, a implantação da nova proposta sofreu intervenientes partidários e ideológicos até que, em dezembro de 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo que passa a vigorar no ano posterior.

O novo fundo busca proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos recursos em Educação, a partir do desenvolvimento de políticas e programas educacionais em benefício da sociedade, que possibilite o desenvolvimento de uma educação pública e de qualidade. É nessa perspectiva que a discussões em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, onde se discutiu propostas para Projeto de Lei que daria origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2011-2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as mudanças nos contextos politico, econômico e social que ocorreram no período, perceberemos que a decisão de se estabelecer uma ação educacional planejada a nível nacional era urgente. Dados estatísticos indicam que o acesso à educação primária nos anos de 1930 e 1940, mesmo com a ampliação na oferta de vagas nas escolas primárias e frente à demanda por educação nos centros urbanos, não atingiu a maioria da população infantil.

Compreendemos que os dados produzidos na pesquisa, demonstraram que durante a Ditadura Militar (1964-1985), o fracasso escolar estava relacionado com a exclusão das camadas populares ao ensino. Defendemos que mesmo com todas as políticas de enfrentamento ao fracasso e a crise educacional, caracterizada pela exclusão das massas populares ao acesso à escola, muitos brasileiros continuaram sem oportunidades durante a Ditadura Militar.

Diante da mobilização de educadores, evidenciada após o fim do período ditatorial, que passam a lutar pela universalização do ensino público, dado o intenso período de estagnação e/ou controle político, econômico e social vivido durante o período. Munidos desse ideário, os profissionais da educação reivindicariam, além de necessidade de uma formação, a preocupação com o acesso e a permanência do alunado na escola, o gerenciamento dos recursos educacionais e, consequentemente, com a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha; *et al*. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr., 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

CARVALHO, Celso. O Simpósio **" A Educação que nos convém:** o IPES e a ação político ideológica da burguesia na década de 1960. In: Eccos – Revista Científica, São Paulo, v.9, n.2, p.369-385, jul./dez. 2007.

DREIFUSS, R. A. A conquista do estado – Ação política, poder e golpe de classes. Petrópolis : Vozes, 1981.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**, São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FORGIARINI, Solange A. B.; SILVA, João C. da. **Escola pública:** fracasso escolar numa perspectiva histórica. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade:** uma análise histórica. Ed.Soc., Campinas, vol. 28, p. 661- 669,out.2007:http://www.cedes.unicamp,br . Acessado em 20/07/2013.

OLIVEIIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à Educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo,1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval**. História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, T.W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo, Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em Tempos de Luta:** História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964). Tese de Doutorado em História Social. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2008.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DE PERMANÊNCIA PARA INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS

DIANA ANDREZA REBOUÇAS ALMEIDA
Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Seguridade Social pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e Assistente Social da Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas (Susam) e da Secretaria Municipal de Saúde de Manaus (Semsa). Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas (Susam) – dianaandreza@bol.com.br
LUCIA REGINA DE AZEVEDO NICIDA
Discente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – lucia.nicida@gmail.com
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – mestacio@uea.edu.br

INTRODUÇÃO

Embora a expressão ação afirmativa seja quase invariavelmente vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de quotas (mas essa é apenas um dos gêneros de ações afirmativas), ela vai assumindo significados específicos em virtude das peculiaridades e especificidades brasileiras. Além disso, a ideia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos, em função da discriminação de que são vítimas, está presente, há muito tempo, no ordenamento jurídico brasileiro.

Ou seja, embora as discussões a respeito das ações afirmativas sejam recentes, as práticas de políticas compensatórias brasileiras vêm de longas datas. Exemplo disso são: a chamada Lei dos Dois Terços[1] e a Lei do Boi (Lei n.° 5.465, de 3 de julho de 1968).[2] Já na contemporaneidade, tem-se a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a Lei n.° 8.213, de 24 de julho de 1991 e a Lei n.° 8.666, de 21 de junho de 1993, que, mesmo não adotando a perspectiva racial, destinam um percentual de vagas para pessoas com deficiência nos serviços públicos, privados e associações filantrópicas. Do mesmo modo, a Lei n.° 9.504, de 30 de setembro de 1997, reserva vagas para as mulheres em candidaturas político-partidárias.

Neste estudo, compreendemos as ações afirmativas como políticas públicas ou privadas, as quais buscam concretizar o princípio constitucional da igualdade material e neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional ou social, de compleição física, de pertencimento étnico. E mais, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. Tem por objetivo a implementação de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001).

Assim sendo, as ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações para proteger as minorias e os grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organi-

[1] Também conhecida como Lei de Nacionalização do Trabalho, foi instituída pelo Decreto n.° 19.482, de 12 de dezembro de 1930, e implementada para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, em uma época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores de nacionalidade brasileira, sobretudo em São Paulo e nos estados do Sul.

[2] Esta legislação estabelecia que as escolas de ensino médio agrícola e de ensino superior de agricultura e veterinária, mantidas pela União, deveriam, de preferência, reservar 50% das vagas para candidatos agricultores ou seus filhos, desde que residissem em áreas rurais. Ela determinava também que 30% das vagas fossem destinadas para agricultores ou seus filhos, os quais residissem em vilas e cidades sem escolas de ensino médio. Vale ressaltar que a lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968, objetivava atender ao grande produtor rural brasileiro e sua validade não foi questionada no Judiciário.

zações devem agir positiva e afirmativamente para remover todas as barreiras, sejam elas formais, informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação.

Vale ressaltar, que diversamente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo proibitivo, as quais singularizam por oferecerem às vítimas apenas instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção, as ações afirmativas têm natureza multifacetária (RESKIN, 1997 apud HERINGER, 1999). Elas visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas, isto é, formalmente por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou ainda de mecanismos informais, estruturais e enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo.

O presente estudo objetivou compreender as políticas e ações de permanência da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para os alunos indígenas que ingressaram nesta instituição de ensino superior pelas quotas étnicas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, do tipo documental e a pesquisa de campo foi realizada nas Unidades Acadêmicas da UEA com sede em Manaus. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas. Compreendemos que a permanência nas instituições de ensino superior deverá ocorrer por meio de um modelo associado às condições materiais de existência da universidade, a qual é denominada de permanência material; e outra relacionada às perspectivas simbólicas, a permanência simbólica.

A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Compreende-se que as ações afirmativas, não se restringem, tampouco se confundem, com a mera reserva de vagas para as minorias étnicas ou raciais, pois tais políticas vão para além das quotas e evidenciam que na sociedade brasileira é possível redistribuir políticas compensatórias para combater as condições de exclusão resultantes de um passado discriminatório, cumprindo a finalidade democrática de uma sociedade que respeite a diversidade e a pluralidade sociais.

Como afirma Heringer (2006, p. 102),

> ao lado de toda polêmica em torno da ampliação do acesso ao ensino superior, um desafio ainda maior refere-se à questão da permanência e do sucesso dos estudantes beneficiados pelos programas de reserva de vagas. Este tema sempre se encontra associado às discussões que precedem a adoção das políticas de cotas, porém as medidas concretas visando à efetiva inclusão dos estudantes nem sempre recebem a devida atenção.

Nesse sentido, acredita-se que o estabelecimento de discriminações positivas, no Brasil, e em particular no estado do Amazonas, deve contemplar, entre outras ações, tanto o acesso quanto a permanência das minorias étnicas e raciais ao ensino superior, visando a corrigir "o princípio constitucional da igualdade" (SISS, 2003, p. 111), pois a discriminação ocorre quando tratamos as pessoas iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais.

Mas o que significa permanência? O senso comum atribui a ela um significado de conservação. Porém, ao adotarmos a sua concepção filosófica, essa traz a ideia de tempo e transformação. Para Lewis (1986 apud SANTOS 2009), a permanência é algo que persiste se, e somente se, existe ao

longo do tempo – estando ela, então, relacionada ao tempo e à forma como ela dura no tempo, ou seja, a concepção de transformação. Para Kant (2011), a permanência significa duração e para ele o tempo existe em três modos: permanência (duração), sucessão e simultaneidade.

Logo, pode-se dizer que a permanência é então duração e transformação, ou seja, é a perspectiva de durar no tempo, mas a partir de outro modo de existência. Ela possui uma concepção de tempo que é cronológica e outra simbólica, a qual permite diálogo, trocas de experiências e transformação de todos e de cada um. No entender de Santos (2009, p. 68),

> permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continum* no fluxo do tempo, (trans)formado pelo diálogo e pela trocas necessárias e construidoras [grifo do autor].

No que tange ao ensino superior, o que é necessário para garantir uma permanência, mas que seja exitosa ou, como propõe Santos (2009), qualificada? Acreditamos que condições materiais – para aquisição de livros e materiais didáticos, custeio de alimentação, transporte, participação em eventos e atividades didático- científicas, entre outros – e também condições simbólicas – apoio psicológico, didático- pedagógico, referenciais docentes...

Ou seja, a permanência exitosa nas instituições de ensino superior ocorre por meio de um modelo associado às condições materiais de existência da universidade, a qual é denominada de Permanência Material; e outra relacionada às perspectivas simbólicas, a Permanência Simbólica.

O primeiro pressuposto da existência humana é que os homens e as mulheres devem ter condições de viver para que possam fazer história, e para isso é necessário, antes de tudo, alimentar-se, ter moradia, vestir-se... Isso significa que a produção da vida material é um fato histórico e deve ser cumprida diariamente, como consequência da existência humana. E esse pressuposto também se aplica à existência de pessoas na universidade, independentemente de sua condição social, raça, gênero ou etnia.

Assim,

> o desafio da Permanência Material do estudante na Universidade – sobretudo na Instituição pública em que as lacunas infra-estruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais – é algo que se põe a todo corpo discente, marcadamente àquele mais pobre, sobretudo, no caso dos cursos em que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (Odontologia, Medicina e Direito) além da dedicação exclusiva. Mas [...] os estudantes negros e cotistas [...] sofrem uma dupla discriminação (social e racial) e portanto, o desafio para assegurar a sua permanência material e a formação de qualidade (participação em atividades de pesquisa e extensão) é muito maior (SANTOS, 2009, p. 71).

E isso é verificado, muitas vezes, na aprovação em concurso vestibular, que, devendo ser motivo de alegria para alguns, transforma-se em motivo de preocupação, pois o ingresso no ensino superior demandará um aumento de despesas durante a vida universitária que muitas famílias e alunos não possuem condições de suportá-las.

Essa situação é vivenciada por vários estudantes que ingressaram na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelas quotas étnicas. Como afirma Aguaimüje (ENTREVISTA, 2011),

> Para permanecer na universidade, enfrentei vários problemas, tanto de ordem pedagógica quanto financeira, para alimentação, transporte, vestuário, cópia dos textos e

> outros. Hoje, com o trabalho que tenho, consegui superar algumas dessas dificuldades, mas sem o apoio da UEA. Atualmente, as dificuldades não têm a mesma intensidade, mas elas persistem. A ideia não é a UEA sustentar o aluno indígena, mas fazer com que ele contribua com estudo, trabalho ou pesquisa com a instituição. Mas mesmo com essas dificuldades eu permaneço aqui estudando, com a coragem do meu povo, da minha comunidade, da minha tribo. E essa coragem me levou a buscar outros meios para permanecer na universidade.

Diante da escassez de recursos financeiros da família, as instituições de ensino superior devem prever mecanismos de permanência exitosa dos discentes na universidade, sem, no entanto, comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Tais condições, que denomino de ações afirmativas de permanência, devem ser institucionais, com recursos financeiros disponibilizados por elas e não sofrer de problemas de continuidade. E mais: deverão ser de conhecimento de toda comunidade acadêmica.

Tais ações institucionais de permanência podem ser programas de monitoria, iniciação científica, de apoio à atividade acadêmica, didático-pedagógico, moradia, alimentação, transporte, bolsa de trabalho ou estágio, bolsa-creche, apoio a pessoa com deficiência, aos indígenas, entre outros (SANTOS, 2006). Essas ações, juntamente com as atividades de ensino, devem almejar uma trajetória acadêmica qualitativa e exitosa dos discentes.

Ou seja,

> Não basta, evidentemente, ajudar estudantes [...] a obter uma vaga na universidade. É preciso dar-lhes condições para que concluam os estudos. Idéias e propostas não faltam: mais cursos em horário noturno compatível com a manutenção do emprego; reforço acadêmico para alunos com formação deficiente; bolsas que cubram os custos de transporte, alimentação e material (EDUCAÇÃO AFIRMATIVA, 2006, p. A2).

Porém, mesmo existindo em algumas universidades tais mecanismos, eles são exíguos para a quantidade de discentes requerentes e muitas vezes com critérios escusos e ou seletivos. E, não conseguindo acesso a tais programas, os estudantes abrem mão de vivenciar a universidade em sua plenitude, e passam a trabalhar para custear suas despesas com o ensino superior e sua própria sobrevivência. Essa opção tem repercussão na permanência simbólica, pois influenciará no desempenho e na vida acadêmica do discente.

Ou seja, aqueles que se envolvem em atividades que consomem grande parte de seu tempo e não mantêm qualquer ligação com a área de estudos enfrentarão dificuldades em conciliar estudo e trabalho, pois os horários disponíveis para dedicarem-se à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos são parcos, o que contribuirá para resultados de permanência não exitosos.

No entender de Santos (2009, p. 73), os

> estudantes-trabalhadores terminam excluídos; não pertencendo às inúmeras atividades que propiciam a imersão na nova cultura. Este cenário que caracteriza a permanência material e que começa a se desenhar nas Universidades Públicas Brasileiras pós-cotas [...] faz com que estudantes aspirantes a um diploma universitário tenham que fazer frente a inúmeras e agudas dificuldades que não podem ser desprezadas nas pesquisas e, particularmente, é a análise que buscamos empreender. É necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos.

Quanto ao segundo tipo de permanência, sabe-se que as diferenças entre pessoas na sociedade, inclusive as de tratamento, não devem ser analisadas exclusivamente pelos aspectos econô-

micos, mas também a partir da perspectiva simbólica (BOURDIEU, 2009). Discriminar e inferiorizar os outros são estratégias utilizadas na disputa por poder e é um meio para garantir uma suposta superioridade social.

A discriminação imposta pelos grupos dominantes, ao se incorporar na autoimagem identitária dos dominados, consegue enfraquecê-los, desarticulá-los e desmobilizá-los. Na seara educacional, e principalmente no ensino superior, tal situação não é diversa, pois o professor, ao não se questionar porque

> todos os seus escassos alunos negros [e indígenas] se sentam na última fileira das cadeiras; por que ele nunca "ouve direito" quando eles falam e os força a repetir suas observações; por que automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que sua exposição não estará entre as melhores. E por que os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros [e indígenas] não têm a mesma competência que eles? Assim, surgem as fugas da sala de aula, as inadaptações, os mal-entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros [e indígenas] universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia freqüente, irritação excessiva... Um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou, quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro [e do indígena] (CARVALHO, 2002, p. 96).

E essas situações de inadaptações excludentes e discriminatórias impedem a permanência simbólica de muitos estudantes recém-ingressos na universidade, e para revertê-la é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas ou, preferencialmente, eliminadas. Isso é evidenciado na fala de Laytw (ENTREVISTA, 2012), que afirma:

> Muitos pensam que nós, indígenas, não temos capacidade de estudar aqui na universidade. Isso é preconceito, discriminação. Mas temos, sim, nós corremos atrás, lutamos e conseguimos. Muitos ficam espantados e dizem: Nossa? O quê? Indígena fazendo faculdade? Mas indígena não é para estar no meio do mato? Eu discordo dessa visão, e não aceito essa discriminação. Nós, indígenas, podemos, sim, ser médicos, advogados e professores, e mesmo assim continuamos índios.

As nossas academias, em um País que quando é conveniente é classificado de mestiço, se imaginam europeias. Nelas, tudo são imagens oriundas do ocidente "branco": as bibliotecas, os auditórios, as línguas de prestígio, os lugares mitificados das biografias dos grandes acadêmicos, os métodos e as técnicas de estudo e pesquisa, entre outros. E assim, para os universitários negros e indígenas, ao estresse de classe soma-se o estresse étnico e racial (CARVALHO, 2002).

Ou seja, o espaço acadêmico é um *locus* de posições sociais, no qual é

> produzido, consumido e classificado, neste espaço específico o conhecimento. E como tal em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (SANTOS, 2009, p. 76).

Isso significa que as produções simbólicas também são disputadas, tanto entre dominantes quanto dominados, com vistas ao domínio legítimo dos critérios de classificação e hierarquização dos bens produzidos simbolicamente, e também das pessoas e instituições que os produzem.

Logo, a luta nesse campo simbólico não é igualitária, pois os indivíduos e as instituições, que por sua trajetória histórica ocupam posições dominantes, adotarão, cônscios ou não, estratégias que

almejem conservar suas atuais posições na estrutura social. Já aquelas pessoas às quais foram impostas situações de inferioridade poderão aceitar a estrutura social hierarquizada e a sua condição de inferior ou adotar estratégias de luta para a contestação e subversão das estruturas vigentes, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. E, no ensino superior, não deverá ser diverso, pois as estratégias de permanência simbólica irão da aceitação e pacificação ao enfrentamento (SANTOS, 2009).

Portanto, compreende-se a permanência como gênero de ação afirmativa, como possibilidade dos estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou racial, em se manterem durante todos os seus cursos superiores, preferencialmente com qualidade suficiente (permanência exitosa), permitindo-lhes uma transformação tanto individual quanto do seu meio social e possibilitando-lhes a continuidade dos estudos, da graduação às diversas modalidades de pós-graduação.

Tais ações não deverão ter características exclusivamente assistencialistas, mas pensadas como política efetiva do Estado com o fito de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos alunos e alunas afrodescendentes, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas.

Isso reforça a concepção de que a implementação do sistema de quotas nas universidades brasileiras deverão ser pensadas, conjuntamente, com programas e projetos de permanência no ensino superior. Isso porque não é suficiente apenas garantir uma vaga na universidade aos afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, entre outros, mas também é preciso garantir-lhes condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica, proporcionando-lhes uma permanência material e simbólica exitosa.

Logo, compreende-se que tão ou mais importante que a garantia da reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas é o reconhecimento de que eles necessitam de apoio, inclusive financeiro, para que assim possam ser bem-sucedidos em suas profissões.

Ou seja, é na permanência que se encontra o ponto principal para o sucesso dos programas de ampliação do acesso para as minorias étnicas e raciais no ensino superior. No contexto brasileiro atual, "o pior que pode acontecer em relação ao futuro dessas políticas é seu esvaziamento, seja pela evasão dos alunos beneficiados ou pela insuficiência de condições para que os estudantes tenham um bom desempenho no curso superior" (HERINGER, 2006, p. 102). E essa é a atual realidade das quotas étnicas da UEA. Logo, o acesso ao ensino superior ainda é, inegavelmente, para poucos, mas permanecer nele é um desafio ainda maior.

Assim, as ações afirmativas da Universidade do Estado do Amazonas para indígenas ao restringem-se às quotas de acesso (inclusão perversa), evidencia que nesta instituição de ensino superior inexiste uma política ampla de ação afirmativa destinada aos índios, a qual deve ser (re)construída com programas institucionais de permanência, pois os alunos de origem étnica que ingressaram nessa universidade pelas quotas para indígenas criam estratégias informais, pessoais e familiares para permanecerem estudando e muitas vezes, ou quase sempre, sem o apoio da instituição.

Portanto, em nosso entendimento, deve a Universidade do Estado do Amazonas formular políticas e propostas, juntamente com as organizações e os estudantes indígenas, que sejam capazes de contribuir com a permanência exitosa dos discentes quotistas índios visando a diminuir ou eliminar a evasão, o abandono e a desistência. Isso irá possibilitar e ampliar a inserção de tais estudantes nos mais variados setores da sociedade com o fito de oferecer-lhes condições e oportunidades de mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações afirmativas se referem a políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido: o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito e que sustenta o tratamento desigual aos desiguais.

Mais especificamente, podem ser políticas compensatórias e distributivas voltadas para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como raça, etnia, origem, condição social ou políticas de diversidade, as quais reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas sim de bens culturais, com a exigência do reconhecimento das múltiplas e particulares identidades.

Elas suscitaram e ainda promovem o confronto de ideias contrárias e favoráveis, pois provoca uma disputa de poder, evidenciando o tipo de sociedade que pretendemos erigir: ou um corpo social com indivíduos participativos e autônomos os quais reivindicam e lutam por igualdade de acesso, oportunidades e condições; ou uma sociedade excludente, opressora, preconceituosa e discriminadora.

Quanto aos beneficiários dessas políticas, o determinante é o fato de serem discriminados, mas a raça, cor, etnia, gênero também podem ser critérios utilizados para que alguém possa se beneficiar de tais ações, quer no emprego, na educação superior ou em outras áreas, pois essas categorias foram e são usadas para inferiorizar e discriminar negativamente indivíduos e grupos sociais.

No que tange aos seus objetivos, eles são a igualdade de tratamento, oportunidades e a eliminação ou mitigação das discriminações, visando a induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, capazes de subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uns em relação a outros.

Uma condição importante para o desenvolvimento da política de reserva de vagas no ensino superior para índios a qual promova uma permanência exitosa está intrinsecamente relacionada à participação direta e efetiva desses povos e suas organizações na construção de tais projetos, evidenciando poder real de decisão e também de incorporação de suas demandas e reivindicações.

Ou seja, compreende-se que as especificidades dos interesses e necessidades dos índios garante-lhes, entre outras questões, o direito de que somente eles, os detentores dessas especificidades, poderão dizer que modelo educacional e de reserva de vagas no ensino superior está adequado aos seus modos próprios de viver, pensar e ser. Isso significa que nós, não indígenas, devemos escutar e levar a sério o que os povos indígenas reivindicam.

Isso significa que não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessária a criação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover tanto a permanência material quanto simbólica dos índios na universidade, e que estas sejam exitosas. Ou seja, para que as quotas étnicas façam sentido, é imprescindível a existência de políticas ou programas de permanência.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Estabelece um mínimo de 2/3 de trabalhadores nacionais no conjunto de trabalhadores de cada empresa. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano LXIX, n. 298, p. 1, 15 dez. 1930. Seção I.

_____. Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CVI, n. 14, p. 1, 4 jul. 1968. Seção I.

_____. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXVIII, n. 237, p. 23.935-46, 12 dez. 1990. Seção 1.

_____. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXIV, n. 142, p. 14.809-19, 25 jul. 1991. Seção 1.

_____. Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitação e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXI, n. 116, p. 8.269-81, 22 jun. 1993. Seção 1.

_____. Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXV, n. 189, p. 21.801-12, 1.º out. 1997. Seção 1.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). O Negro na Universidade. **Novos Toques,** Salvador, n. 5, 2002, p. 79-99.

EDUCAÇÃO AFIRMATIVA. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, ano 86, n. 28.264, p. A2 – Opinião, 21 ago. 2006. Editoriais. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2006/08/21/2>. Acesso em: 30 ago. 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 79-109.

_____. Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the US. **Working Paper Series n.º 237.** Washington, DC: Latin American Program Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução J. Rodrigues de Merege. Disponível em: <http://institutoelo.Org.br/site/app/webroot/files/publications /0b7c64d58d463b5a31e702f741e0deb5.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2011.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador: UFBA, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Renato Emerson. Políticas de cotas raciais nas Universidades Brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006. p. 110-135.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Penesb, 2003.

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MOSSORÓ

SAMIRA FONTES CARNEIRO
Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Educação pela UERN no campo temático Políticas para a Diversidade e Inclusão. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação – POSEDUC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Participa de dois grupos de pesquisas da UERN: Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva – GEPPEI e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES. Atualmente é professora efetiva do Município de Assú/RN atuando na Educação Básica.
POSEDUC/UERN – samira.uern@gmail.com
IVONALDO NERES LEITEI
Orientador. Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professor adjunto da UFPB. Pesquisador do CNPq. Docente colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. UFPB; POSEDUC/UERN – ivonaldo.leite@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto trata do projeto de pesquisa de dissertação de mestrado vinculado a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN. A pesquisa tem como foco a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede de Ensino de Mossoró. Essas Salas procuram proporcionar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação.

A Rede Municipal de Ensino de Mossoró compreende a educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Atualmente, ele possui 90 Unidades Educacionais, sendo 50 escolas de Ensino Fundamental, 37 Unidades de Educação Infantil e 3 Unidades com atendimento específico, destinada a alunos tanto da zona urbana como também da zona rural.

Conforme a Lei Nº 2.717 de Dezembro de 2010, que institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró e dá outras providências, "A Rede Municipal de Ensino abrange a educação infantil, ensino fundamental e suas modalidades, a formação continuada, podendo atingir o Ensino Superior" (§ 3º). Segundo o artigo 1º da mesma lei, o município de Mossoró busca desenvolver a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos e da avaliação de desempenho, tendo como objetivo principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais.

No contexto das políticas educacionais municipais em Mossoró, tem-se verificado a existência de iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como: participação em classes regulares, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), escolas especiais, como o Centro de Atendimento ao Deficiente Visual – CADV, etc. (MOSSORÓ**,** 2004).

Neste sentido, a presente pesquisa busca analisar a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró.

PROBLEMA

Desde 2005, o Ministério da Educação (MEC) tem apoiado a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e vem a cada ano ampliando a sua implantação, e consequentemente aumen-

tando o número de alunos assessorados com Atendimento Educacional Especializado em todo o território nacional.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino (DUTRA, SANTOS, GUEDES, 2010). Em conformidade com o contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Quanto à prestação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, conforme o Decreto Nº 7.611 de 2011, ela deve ser efetivada da seguinte forma:

> I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011. Incisos I e II, § 1º, Art. 2º).

De acordo com as diretrizes, normas e orientações previstas pelo MEC sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, as SRM devem funcionar em horários inversos aos da aula convencional. Dessa forma, para se matricular na Sala de Recursos Multifuncionais, é preciso que o aluno esteja regularmente vinculado à escola, pois o serviço oferecido pela SRM não visa substituir ao da sala regular, mas completar ou suplementar. Assim, o aluno com NEE tem duas matrículas: uma no ensino regular e outra no Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais.

Sobre o público-alvo das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, conforme a Resolução nº 4, de 5 de Outubro de 2009, no Art. 4º, nos incisos I, II e III, são aqueles alunos que possuem uma das seguintes condições:

> • Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> • Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> • Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, Art. 4º. p.1).

Pode-se perceber que, para o aluno ser matriculado nos serviços de Atendimento Educacional Especializado, é necessário que ele apresente uma das características mencionadas anteriormente nos incisos I, II e III.

É importante destacar também que o Atendimento Educacional Especializado é uma responsabilidade dos sistemas de ensino, e a oferta do serviço é obrigatória, porém participar do atendimento é uma decisão do aluno e/ou da sua família, de seus responsáveis.

Considerando o que foi descrito, propomo-nos, com a presente proposta de pesquisa, analisar a Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró, buscando compreender como esta tem se organizado para o cumprimento dos dispositivos legais sobre a implementação e funcionamento das referidas Salas. Neste sentido, partimos do seguinte problema de pesquisa: Como tem sido efetivada a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró?

JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema surge desde a graduação em Pedagogia/UERN a partir das discussões teóricas e das atividades práticas realizadas com professores e colegas de turma, da participação em grupo de pesquisa e monitoria, experiência com alunos com deficiência e da participação em movimentos de luta das pessoas com deficiência em Mossoró. Assim, constitui-se como resultado da inserção em processos e discussões sobre a inclusão, o estímulo e a decisão de aprofundar as pesquisas sobre esta temática.

As experiências vividas desde a graduação e na especialização nos motivaram a buscar conhecer novos conceitos, novas aprendizagens que ajudem a compreender melhor a Educação Inclusiva, as políticas e as práticas de ensino e aprendizagem de qualidade e principalmente aquelas relacionadas à educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), haja vista que ainda se percebe que as pessoas com deficiência são consideradas por alguns como seres incapazes, sendo estes observados e conceituados com base em sua aparência, onde se costuma enfatizar somente suas limitações, "aquilo que lhes faltam". E geralmente os profissionais não percebem que estes podem aprender, podem vir a desenvolver diversas habilidades e competências.

Neste sentido, esta pesquisa servirá como suporte para averiguar se as Salas de Recursos Multifuncionais estão sendo implantadas e organizadas com vistas a cumprir com o seu papel como garantidoras da superação de barreiras dentro da escola de ensino regular, proporcionando aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais o acesso ao conhecimento, tendo oportunidades de aprendizado no contexto do ensino regular.

Desse modo, a pesquisa trará uma contribuição para a educação inclusiva no contexto local de Mossoró, haja vista ser a primeira a tratar do assunto evidenciado, o que possibilitará a realização de uma caracterização e avaliação das Salas de Recursos Multifuncionais do município.

OBJETIVOS

Geral

- Analisar a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró.

Específicos

- Descrever como a Rede de Ensino Municipal de Mossoró tem se organizado para o cumprimento do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais;
- Conhecer como os gestores, professores e os pais avaliam essa política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e os serviços oferecidos;
- Averiguar a relação entre o Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, e a formação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.
- Identificar ações efetivadas pela Secretaria de Educação/Setor de Educação Especial para a melhoria dos atendimentos prestados pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino público tem sido, sem dúvida, uma das questões centrais referentes à Educação Especial, uma das mais discutidas em nosso país nas últimas décadas. Este tema por muito tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada da área, mas hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação, bem como determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, estadual e municipal.

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Percebemos que inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne efetiva na prática cotidiana das escolas.

Desde os anos 1990, iniciou-se a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema público de ensino no Brasil, tendo como referência o paradigma da Educação para Todos, na busca pela democratização da escola. A partir desse momento, notou-se que havia a necessidade de se criar oportunidades para esses alunos no sentido de viabilizar-lhes a aprendizagem. Percebeu-se ainda que muitos desses alunos necessitavam de materiais e recursos específicos que os auxiliassem em seu percurso de aprendizagem.

Desde então, diversos estudos e pesquisas como os de Costa et al (2011), Edler Carvalho (1993, 2006, 2007), entre outros, têm sido realizados na busca de entender como tem sido efetivado o processo de inclusão dos referidos alunos na escola regular, como tem sido o ensino e a aprendizagem. Esses estudos nos mostram que já conseguimos alguns avanços, como a conquista do direito a estudar junto aos demais alunos sem deficiência no ensino convencional e o direito ao atendimento educacional especializado na própria escola regular. Contudo, percebemos que ainda temos muito que avançar no que se refere ao modo de ensinar, de avaliar e de relacionamento com esses estudantes, visto que estar matriculado, apenas, não significa que está incluído.

Neste sentido, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular parece não ser mais o grande problema da inclusão; talvez o momento seja o de questionar a permanência nesta escola, as aprendizagens de todos os educandos, a eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais, os preconceitos, o currículo, as didáticas etc. (ALVES, SANTOS NETO e SILVA. p. 12)

Para Lima (2007), é necessário um olhar atento e crítico para a questão da tão falada e propagada política de inclusão, pois estar incluído não é ter acesso à matrícula na escola, mas é bem mais,

vai mais além, é ter as condições necessárias para aprender. Segundo ela, está ocorrendo uma espécie de inclusão subalterna e a exclusão dentro da inclusão, o aluno está dentro da escola, contudo não tem um currículo adequado, acessível e nem condições que lhes possa garantir um atendimento adequado e de qualidade. Ela afirma:

> Embora entendamos que o direito de todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, reconheço com Souza e Góes (1999) que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições aos que já estavam aparentemente incluídos. (LIMA, 2007. P.51)

Nesta direção, Lima (2007) apresenta uma discussão e problematização bastante relevante no que se refere à escola que aí está e suas possibilidades de estabelecer a política de inclusão das pessoas diferentes. Se a escola não está garantindo uma educação de qualidade, uma inclusão para os que já estão lá, os alunos sem deficiência, os ditos "normais", como conseguirá ensinar aos alunos diferentes?

> De fato, se os já incluídos não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDB (Lei 9.394/96) (LIMA, 2007. P. 51).

Esses são alguns dos questionamentos que a autora evidencia com relação à atual política de inclusão no Brasil, a qual preconiza a abertura de matrículas na escola regular, contudo não há grandes mudanças nas metodologias, nas maneiras de ensinar, nos modos de avaliar, na estrutura e atitudes nas escolas. Isso nos mostra que existe a necessidade de se rever as práticas escolares atuais.

A educação na perspectiva da educação inclusiva "pressupõe muito mais do que simplesmente a garantia da vaga a todos os alunos, mas principalmente a reorganização das escolas e de suas propostas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem de todos" (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 apud COSTA et al, 2011. P. 94).

Carneiro, Zapparoli (2011), Edler Carvalho (2006, 2007), em seus estudos, também apontam a necessidade da reorganização da escola para o acolhimento de todos, na perspectiva de uma educação para a diversidade. "Assim, torna-se imprescindível a compreensão de que a escola deve se reorganizar, filosófica/ epistemológica/ sociológica e pedagogicamente para lidar com a heterogeneidade, com a diferença e com a diversidade." (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 apud COSTA et al, 2011. P. 104).

Para Rodrigues (2005), a Educação Inclusiva se constitui em uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandartizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. Segundo ele, se a escola hoje tem que se tornar mais inclusiva é porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa "indiferença às diferenças".

Então, baseados nessas necessidades diagnosticadas de se oferecer mais atenção educacional aos alunos com NEE, o Ministério da Educação (MEC), junto a Secretaria de Educação Especial (SEESP), formulou a proposta de implantar nas escolas de ensino regular as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como a criação de cursos e programas de capacitação de profissionais, entre eles

o programa intitulado "Programa Educação inclusiva: direito à diversidade", em 2007, para profissionais de educação que irão atuar nessa área. (BATISTA et al, 2007)

Conforme o Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, as Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011. § 3°).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser realizado na própria escola regular através das Salas de Recursos Multifuncionais é uma proposta do Governo Federal, como iniciativa do Ministério da Educação, que tem como propósito contribuir com o processo de inclusão no contexto das escolas públicas de ensino regular. Pois, ao se propor o acesso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais para o ingresso nas escolas regulares, percebeu-se, como citado, a necessidade de reorganização do ensino, bem como da estrutura da escola, haja vista que ela precisa oferecer as condições necessárias para os referidos alunos tenham êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta direção, fica evidente, que não basta que o aluno seja matriculado na escola. É de extrema importância se ter nas escolas as Salas de Recursos Multifuncionais para proporcionar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais as ajudas necessárias para o aprendizado.

Neste mesmo sentido, Edler Carvalho (2006, p. 110) afirma que "a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula".

Para Karagiannis, Willian Stainback e Susan Stainback (1999), a inclusão genuína não significa a inserção de alunos, mas o principal objetivo do ensino inclusivo é servir adequadamente a todos os alunos.

Assim, podemos perceber que a proposta de Educação Inclusiva vai além do simples ato da matrícula e da inclusão física no espaço escolar; mas é fundamental que sejam oferecidas situações de aprendizagem aos alunos com NEE.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais emerge na perspectiva de subsidiar o professor da sala de aula regular, para que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais venha participar de todas as atividades propostas pela escola, desenvolvendo suas capacidades, tanto cognitivas, como afetivas e sociais.

A Sala de Recursos Multifuncionais surge assim como mais uma estratégia para fortalecer o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em contextos educacionais, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Os serviços de Atendimento Educacional Especializado emergem tendo como principal função complementar ou suplementar a formação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, bem como contribuir na disponibilização de materiais pedagógicos e ações de acessibilidade, na quebra de barreiras e também na sensibilização das pessoas para conscientização da equipe escolar para o respeito e convívio com as diferenças.

> O Atendimento Educacional Especializado 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, RESOLUÇÃO Nº 4, 05/10/2009, Art. 2º).

Conforme essa citação, percebemos que o Atendimento Educacional Especializado deve funcionar como um apoio, não podendo substituir o ensino regular, mas complementá-lo ou suplementá-lo.

A suplementação deve ser oferecida para alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação, enquanto que o complemento é destinado aos alunos que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas ou não à deficiência.

Desta forma, o Atendimento Educacional Especializado que antes funcionava apenas em instituições especializadas isoladas, fora da escola, agora vem sendo ofertado também em escolas públicas regulares.

> O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, esse atendimento *não substitui* a escola comum (...) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007. p. 27. GRIFO NOSSO).

Edler Carvalho (2007, p. 29) também afirma que o local mais propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais é a escola regular, enfatizando que "as escolas regulares são os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos." Neste sentido, percebemos que é importante o convívio com alunos com e sem deficiência, e o convívio com as diferenças ajuda no desenvolvimento de cada aluno, para que cada um dos que apresenta Necessidades Educacionais Especiais não se sinta excluído.

Faz-se necessário entender que o serviço de Atendimento Educacional Especializado a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais não se caracteriza como reforço escolar. Constatamos, a partir das leituras, que o AEE se diferencia do reforço escolar por várias razões: 1) por ser destinado especificamente a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; 2) por possuir objetivos e conteúdos totalmente diferenciados daqueles trabalhados na sala de aula regular e reforço; 3) por requerer equipamentos e materiais de acessibilidade, entre outros.

> São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras. (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007, p. 29). e

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado não deve ser confundido com o reforço escolar e nem como sendo uma classe especial que irá substituir o ensino regular. Pois percebemos, a partir da citação acima, que o AEE é um serviço voltado para as ajudas técnicas e as tecnologias assistivas, não devendo interferir no ensino dos conteúdos curriculares. Neste sentido, Alves et al (2006, p. 15) afirmam que:

> O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Ainda tratando das abordagens a serem desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, pode ser mencionada a melhora da auto-estima dos alunos, haja vista que a maioria dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais apresentam baixa auto-estima, demonstrando alguns precon-

ceitos sobre si próprios. E isto se explica pela maneira como os mesmos foram criados, numa sociedade cujo preconceito é muito forte, com eles terminando por incorporar conceitos excludentes, negativos sobre a sua própria imagem, como falam as professoras Norma Pimentel e Gilmara Moura (2010), em seu relato de experiência na Sala Multifuncional da Escola Estadual Lourdes Guilherme em Natal/RN.

> Esses indivíduos já chegam achando-se incapazes de desenvolverem e avançarem no aspecto cognitivo, o que reflete em sua interpretação de ser único, pois, a grande maioria se acha feio, desarrumado, não investem em sua imagem, em alguns casos, não se preocupando com a higiene pessoal, como escovar os dentes ou pentear os cabelos. (PIMENTEL e MOURA, 2010. p. 226).

Neste relato de experiência, elas mostram como esses alunos chegam à Sala Multifuncional e o quanto é importante se valorizar a auto-estima dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, haja vista que estes alunos, a partir das atividades desenvolvidas, passam a reconhecer-se como seres únicos e pertencentes ao meio em que estão inseridos. (PIMENTEL e MOURA, 2010).

Teles (2001) também afirma ser necessária a estimulação do autoconceito positivo do aluno, pois este fator, segundo ela, pode influenciar no processo de aprendizagem. Dessa forma, vemos que é extremamente relevante a questão da motivação para que o aluno se perceba como importante e assim possa se desenvolver melhor.

Neste sentido, uma das principais contribuições do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais está relacionada à melhoria da auto-estima, do autoconceito, da aceitação de si mesmo, do bem estar psicológico dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o que contribui para que os mesmos consigam vencer os desafios diários em sala de aula regular referentes às aprendizagens, como também os problemas cotidianos.

Estudos e pesquisas atuais que abordam as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, como os desenvolvidos por Bedaque (2012), Carneiro (2012), Nardi (2012) e Milanesi (2012), revelam a importância da criação dessas salas e o trabalho desenvolvido para a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência e também a necessidade de se ter um olhar mais atento à maneira como os atendimentos nas SRM estão sendo efetivados para que possam contribuir de forma qualitativa para a formação escolar dos alunos.

A partir deste levantamento teórico realizado, pudemos constatar que é de fundamental importância à implementação de SRM nas escolas para a realização do AEE aos alunos com NEE. Sendo assim, a pesquisa visa investigar como tem sido efetivada a política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma perspectiva quanto- qualitativa, com esta opção justificando-se, segundo Minayo (2000), por permitir uma melhor construção e compreensão do objeto de estudo, pois, de acordo com a autora, em um mesmo estudo podemos utilizar técnicas tanto quantitativas como qualitativas, superando-se qualquer tipo de dicotomia entre elas, buscando-se então a complementaridade entre as mesmas.

Assim, ao realizar um estudo quanto-qualitativo, poderemos identificar tanto 'aspectos mensuráveis', próprios de pesquisas quantitativas, como também aspectos de cunho subjetivo, que cons-

tituem o foco das pesquisas qualitativas. A esse respeito, Silva e Meneses (2001, p. 23) também nos mostram que "uma mesma pesquisa pode estar, ao mesmo tempo, enquadrada em várias classificações, desde que obedeça aos requisitos inerentes a cada tipo".

Técnicas metodológicas

Com relação às técnicas metodológicas, utilizaremos a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

O uso da técnica de entrevistas semi-estruturadas foi escolhido por possibilitar a construção do livre discurso durante o processo de interação entre a entrevistadora e entrevistados/as, assim permitindo uma maior liberdade de expressão das pessoas participantes da pesquisa, o que pode proporcionar uma maior amplitude no sentido de se ter acesso a mais informações e dados sobre a temática central da pesquisa.

Quanto ao recurso à análise documental, analisaremos documentos escolares e documentos específicos da Educação Especial do município relacionados às ações direcionadas às Salas de Recursos Multifuncionais.

Universo de análise

Segundo Pires (2010, p. 166), o universo de análise se define como "o conjunto de todas as unidades empíricas que o pesquisador estabelece como a base de sua pesquisa e da qual ele retira uma amostra".

Deste modo, o universo de análise da nossa pesquisa corresponde a 17 escolas públicas da Rede de Ensino Municipal de Mossoró que possuem Salas de Recursos Multifuncionais.

Amostragem

De acordo com Bauer e Aarts (2002), a operacionalização da definição da amostragem recorre a um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade que garanta eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações fundamentais do todo.

Neste sentido, tendo como referência o universo de análise da pesquisa, que é composto por 17 escolas públicas pertencentes à Rede de Ensino Municipal de Mossoró que possuem Salas de Recursos Multifuncionais, definiremos uma amostra composta por 6 escolas, conforme dois critérios básicos: 1) porte das escolas, isto é, grande, médio e pequeno porte; 2) tempo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, obedecendo uma escala temporal de três níveis: implementação mais antiga, implementação intermédia e implementação recente.

Participantes

O conjunto de sujeitos da pesquisa será constituído pela Coordenadora de Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Mossoró, 6 gestoras de escolas da Rede de Ensino público Municipal que têm Salas de Recursos Multifuncionais, 6 professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e 6 pais de estudantes com NEE. Assim, teremos então 6 escolas envolvidas na pesquisa e um total de 19 colaboradores como sujeitos do estudo.

CONSIDERAÇÕES

A partir da incursão teórica aqui realizada sobre a Educação Inclusiva, pudemos constatar que o trabalho de Atendimento Educacional Especializado a ser efetivado nas Salas de Recursos Multifuncionais constitui-se como um serviço que contribui com a Política de Inclusão, na busca de assegurar a permanência qualitativa dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular. Portanto, será com a perspectiva metodológica aqui realçada e com os encaminhamentos referidos que procuraremos atingir o objetivo geral da pesquisa que constitui em analisar a Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino Municipal de Mossoró.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de Recursos Multifuncionais:** Espaço de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Maria Leila. SANTOS NETO, Elydio dos. SILVA, Marta Regina Paulo da. **Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental**: as opiniões dos educadores. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3460--Int.pdf.

BAUER, Martins W. ; AARTS, Bas. A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). Trad. GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BATISTA, Cristina Abranches Mota et al. **Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-polo do Programa "Educação Inclusão, direito à diversidade" em Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** Dissertação de Mestrado. Programa Pós-graduação em Educação. UFRN, 2012.

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a

Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** IN: Inclusão: Revista Educação Especial, Brasília, **v**. 4, n1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção1, p.17

_____. MEC. PORTARIA NORMATIVA N° 13, de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. MEC. Documento Orientador Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

CARNEIRO, Samira Fontes. **A sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão na educação básica**. Monografia. Especialização em Educação. Faculdade de Educação.Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2012.

CARNEIRO, Waldeck. ZAPPAROLI, Kelem. A diversidade e a diferença como eixos da educação inclusiva: subsídios ao debate. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011.

DUTRA, Claudia Pereira. SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A Política da Educação Especial no Brasil.** IN: Em aberto, Brasília, ano 13, n. 60, out/dez, 1993.

_____**. Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

KARAGIANNIS. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artmed. 1999. Reimp. 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. IN: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez. 2007.Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio_v13_n26_Niedja%20Maria.pdf>.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSSORÓ. **Plano Municipal de Educação.** PREFEITURA DE MOSSORÓ, 2004.

_____. **Lei Nº 2.717 de Dezembro de 2010**, que institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências, 2010.

NARDI, Laura Cristina. **A inclusão pelas salas de recursos multifuncionais**. IN: Mundo Jovem: um jornal de ideias. Ano 50. N° 425. Abril, 2012.

PIMENTEL, Norma Borges. MOURA, Gilmara Silva Melo de. Identidade: um trabalho de valorização da auto-estima dos alunos nas salas multifuncionais. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al.(Org.) **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. Paraíba: Editora Universitária – UFPB, 2010.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. IN: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. NASSER, Ana Cristina. 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010. (Coleção Sociológica)

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. IN: FREITAS, Soraia Napoleão. RODRIGUES, David. KREBS, Ruy (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da. MENESES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano**: uma introdução à psicologia da educação. 9 ed. Ver. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Parte II
Educação e Gestão escolar

ESCOLAS MUNICIPAIS DO MACIÇO DE BATURITÉ: OS CONSELHOS ESCOLARES E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

WILLANA NOGUEIRA MEDEIROS
Universidade Estadual do Ceará/UECE – willananogueira@hotmail.com
ALANA DUTRA DO CARMO
Universidade Estadual do Ceará/UECE – alanadutra@hotmail.com
SOFIA LERCHE VIEIRA
Universidade Estadual do Ceará/UECE – sofialerche@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um recorte de pesquisa mais ampla denominada Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM) (VIEIRA, VIDAL *et alii*) que tem por objetivo proceder ao levantamento de indicadores educacionais em 15 (quinze) municípios localizados na região do Maciço de Baturité – Ceará, a saber: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Caridade, Guaiuba, Guaramiranga, Itapiuna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

O estudo investiga por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa a situação da política educacional e da gestão escolar nos referidos municípios, visando, posteriormente, analisar, propor e desenvolver estratégias de intervenção para a região como um todo e para cada município em particular. Para tanto, recorre a bases de dados oficiais (INEP/MEC, IPECE, SEDUC, IBGE, DATASUS, SIMEC e outros) e informações qualitativas obtidas junto às Secretarias Municipais de Educação (SME) e escolas dos municípios por meio de entrevistas e análise de documentos. O projeto é desenvolvido pelos grupos de pesquisa "Política Educacional, Gestão e Aprendizagem" (GPPEGA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e "Educação, Sociedade e Desenvolvimento Regional" da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Esta comunicação tem como objetivo discutir a atuação do Conselho Escolar a partir da visão dos gestores em relação à função desse órgão, bem como a (não) participação da comunidade na busca de garantir seu pleno funcionamento. A literatura entende esse colegiado como possível instrumento de democratização das relações sociais no interior da escola, assim como um elo entre a escola e seu entorno na busca de entender o que a comunidade, principalmente pais de alunos, esperam da escola em que seus filhos estudam. Por isso, é fundamental entender a importância e funcionamento desse instrumento imprescindível para o desenvolvimento do que, Almeida; Parra (2007, p. 8792) chamam de "politização escolar".

Trata-se de investigar qual é a lógica encontrada na relação escola-família- comunidade a partir do instrumento capaz de mediar essa relação: o conselho escolar. Embora a existência desse colegiado tenha se tornado importante para a construção de uma relação positiva entre a escola e seu entorno, a literatura nos mostra que algumas instituições parecem não reconhecer entender este órgão como instrumento capaz de auxiliar o desenvolvimento de suas propostas e ações. Outras escolas aceitam a construção desses colegiado apenas para atender uma burocracia vigente. A presença de propostas que visem incentivar a efetiva atuação dos conselhos escolares raramente é encontrada.

É nesse contexto que a presente comunicação se propõe discutir a temática ora apresentada com base na literatura disponível sobre o assunto e entrevistas com os secretários de educação dos 15 (quinze) municípios da região do Maciço de Baturité, bem como os gestores escolares das 30 (trinta) escolas da amostra, sendo 15 (quinze) escolas de alto Ideb e 15 (quinze) de baixo Ideb.[1] Desta forma, pretende-se contribuir para uma posterior elaboração de propostas de intervenção para a melhoria da situação educacional de cada um desses municípios.

CONSELHO ESCOLAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Desde a década de 1980, a sociedade civil organizada lutava pelo processo de (re) democratização do país, sendo a construção da gestão democrática da escola pública um processo que começou a tomar forma neste período. Batista (2012, p.1) explica que

> A questão da escola pública é retomada sob outros matizes: não se aceitava mais a perspectiva de que democratizar a escola era simplesmente garantir o acesso; reivindicava-se, além disso, a democratização das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão financeira das escolas, com a garantia de permanência do educando(a) no sistema escolar.

Neste cenário de mudanças foi posta em relevo a questão da participação da comunidade escolar e local na gestão da escola. Com o Art. 206 da Constituição Federal que trata da "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", começaram a ser criados mecanismos de participação dos pais de alunos nas decisões que a escola e seu grupo gestor deveriam tomar. Desde então, vários autores têm estudado a importância da gestão democrática no ensino público, buscando evidenciar que a mesma trouxe várias mudanças para o âmbito escolar, entre elas a eleição dos diretores escolares, as representações da comunidade escolar através dos Conselhos Escolares e a construção democrática e participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Segundo Barbosa (2012, p.6)

> A democratização da gestão do ensino público também é reafirmada no projeto de lei que propõe o novo Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional, em que destaca-se, dentre as estratégias para alcance das metas, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

De acordo com Paro (2001) os conselhos escolares provocaram esperanças de construir uma verdadeira democratização das relações no interior da escola pública. Embora essas esperanças ainda estejam longe de se concretizarem, espaços foram sendo conquistados pela comunidade escolar a partir do nascimento dos conselhos escolares.

Para Nascimento (2012, p. 9)

> Na política educacional cearense, percebe-se o reflexo dessa tendência de ação ligada à democratização das relações nas escolas com a criação, no plano municipal, dos Conselhos Escolares, possibilitando, com esse instrumento, a abertura de um canal de comunicação entre escola e comunidade, uma vez que no seu interior estão representados

[1] Resultados obtidos no ano de 2009.

> diferentes segmentos sociais, e também podendo tornar aquela um espaço político de construção da cidadania.

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), responsável pelo repasse de recursos federais a escolas públicas. Tal iniciativa demandou a criação de Unidades Executoras, que funcionam como Conselhos Escolares, encarregados de administrar o recurso.

Os Conselhos Escolares foram criados e passaram a fazer parte do cotidiano da escola, independentemente do interesse da instituição. Para o pleno funcionamento deste órgão foi criada uma estratégia de indução do governo federal: a criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, já no governo Lula. (VIEIRA, 2012)

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é uma iniciativa de formação que se traduziu em um conjunto de 12 (doze) cadernos que se encontram disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC)[2] e que tratam sobre temas variados relacionados à criação, papel e áreas de atuação dos conselhos.

As orientações do MEC sobre conselho escolar são as seguintes:[3]

> O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.
>
> Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas. [...] Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

A formação dos Conselhos Escolares varia entre os municípios, estados e instituições educativas; assim, a quantidade de representantes, depende do tamanho da instituição e do número de estudantes que ela possui.

Com o intuito de incentivar o planejamento de ações relacionadas a este órgão, o MEC, Segundo Vieira (2012, p. 9-10) disponibiliza aos usuários, acesso a um Banco de Experiências de Conselhos Escolares,[4] onde estão cadastradas 180 iniciativas. "Considerando a existência de 27 estados, é interessante observar que alguns se destacam pelo número de registros, caso de São Paulo (39), CE (32) e RS (25); os demais têm em média uma a duas iniciativas, por vezes um pouco mais".

Tendo em mente esta discussão, observaremos o funcionamento deste órgão nos municípios que compõem a região do Maciço de Baturité, Ceará.

CONSELHO ESCOLAR: A VISÃO DOS GESTORES EM FOCO

A microrregião do Maciço de Baturité ocupa uma área de 4.820 km^2 que abrange 15 (quinze) municípios localizados relativamente próximos da capital do Estado. Apresenta grande diversidade

[2] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619%3Apublicacoes-dos-conselhos-escolares&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859 > Acesso em: 24/04/13.
[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares- apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655> Acesso em: 24/04/13.
[4] Disponível em <http://bancodeexperienciasce.mec.gov.br/relato/lista> Acesso em: 24/04/13)

tanto nos aspectos geográficos e naturais quanto em população. Existem três sub-regiões que caracterizam geograficamente o território do Maciço, são elas: A Sub-região Serrana também denominada Corredor Verde, A Sub- região dos Vales/Sertão e A Sub-região de Transição.

Com uma população composta por 274.634 habitantes distribuídos entre a zona urbana e rural, o Maciço tem aproximadamente 76.000 alunos distribuídos em cerca de 341 escolas. (IPECE, 2010).

Levando em conta considerações de outros estudos, no âmbito do presente projeto, relativos à situação socioeconômica da região, é possível realizar uma breve caracterização dos achados: os indicadores do Maciço revelam territórios marcados pela pobreza, analfabetismo e carências diversas de infraestrutura básica. Os dados permitem observar que 87% dos domicílios tem renda mensal de até um salário mínimo; os municípios mostram ainda, forte dependência de transferências governamentais; e 91% da população é beneficiada por recursos do Programa Bolsa Família.

Nesse cenário marcado pela vulnerabilidade social, buscaremos entender a relação escola-comunidade através da atuação do conselho escolar. Analisando o funcionamento dos conselhos das escolas municipais da amostra percebemos que apesar de a maioria das escolas contarem com a presença do conselho e reconhecerem a importância da participação do mesmo no cotidiano das instituições, alguns gestores parecem não visualizar este órgão como meio para auxiliar suas propostas pedagógicas. Outras o faziam simplesmente para atender uma burocracia vigente e uma minoria apresentava iniciativas objetivando sua efetiva atuação. No entanto, percebemos algo que é comum a todos os conselhos escolares existentes na região: as diversas dificuldades enfrentadas pelo órgão em questão. Estas dificuldades, observadas na maioria das escolas e ilustradas pelos depoimentos dos gestores, serão listadas e discutidas a seguir:

Os gestores de quase todas as unidades escolares que apresentam conselho relatam que este colegiado existe, mas não é atuante:

> Tem escola que consegue envolver o conselho em todas as discussões da escola, já tem escola que não, caminha mais sozinha, cita o conselho, sabe que existe, mas eles não participam, ele não é um conselho atuante. A gente percebe essa situação. (Aracoiaba-Secretaria)

> Ele não tem uma participação muito atuante não, de cada segmento temos um representante, mas, não é atuante, porque é tanto assunto, tanta coisa da escola que ele se torna esquecido e menos atuante e acabamos nos reunindo para decidir as compras definitivas ou não da escola e as mudanças de membros se houver. (Redenção- Alto Ideb)

O conselho escolar parece ser entendido pela maioria das escolas como grupo responsável apenas pelo recebimento da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE):

> A gente realiza encontros, a gente dá todo esse apoio do conselho, porque também esse conselho ele tá, como é que eu posso dizer, a própria escola tem essa necessidade pra elaborar os instrumentais eles precisam né, de gestão, eles precisam ter um conselho, pra receber o PDE, que é um outro recurso, eles precisam do conselho, para receber, gerenciar, administrar, fiscalizar o PDDE também precisa dessa atuação do conselho, então o conselho hoje ele passou a ser uma necessidade da escola. (Aracoiaba- Secretaria)

> Tem, embora o conselho se confunda, e isso é um prejuízo para nós, às vezes se confunda com aquela coisa do PDDE sabe? Que era a unidade executora. Que é uma coisa que inclusive o estado conseguiu superar na época... Porque como se criou a unidade

> executora e ela tenha essa função de gestão dos recursos do PDDE, então ela tirou um pouco da ideia que você tinha do conselho [...]E a equipe da gestão da secretaria tem como desafio trabalhar para que eles compreendam que o trabalho desse grupo vai além da gestão dos recursos. (Itapiuna- Secretaria)

> A maioria dos conselhos é só pra quando chegar o dia do PDDE poder decidir o que comprar, porque eles acham que não é responsabilidade deles se envolverem nas ações da escola. Eu sempre coloco pra eles que eles podem, junto com o núcleo gestor, tomar decisões nas escolas. [...] De zero a dez eu daria nota 4 para o conselho. (Ocara- Secretaria)

A importância da criação do conselho é associada ao recebimento de recursos financeiros. Essa situação é relatada por vários gestores, como no depoimento de um dirigente municipal que afirma: "Temos conselho escolar em todas as escolas! Até porque para poder receber os recursos tem que ter um conselho. E temos participação no conselho. Pelo menos é isso que as escolas me dizem!" (Acarape-Secretaria)

As reuniões do conselho escolar não são constantes, acontecem geralmente quando a escola recebe o recurso financeiro ou quando é necessário eleger um novo membro, sendo uma das hipóteses explicativas para a não participação efetiva por parte de seus membros. Opiniões a esse respeito são expressas por gestores escolares e dirigentes municipais: "Ainda é precário, porque assim... Não temos reuniões mensais, nós temos reuniões com eles básica mesmo no início do ano, temos no meio do ano quando o dinheiro do PDDE chega". (Itapiuna- Baixo Ideb)

Pode-se acrescentar a essa constatação o depoimento de outro gestor, que quando questionado sobre a frequência com que o conselho costuma se reunir afirmou:

> A gente faz reuniõezinhas não sistemáticas e mais esporádicas, eu considero ainda que a questão da gestão democrática participativa nas nossas escolas, assim, a abertura que eles tem dado aos conselhos escolares não tem sido satisfatórias e assim, eu até digo que esses nossos organismos colegiados, a exemplo de conselhos escolares como também de grêmios estudantis às vezes é preciso dar uma alavancada. (Guaramiranga- Secretaria)

Nas visitas de campo observou-se que muitos gestores alegam que a (não) participação dos pais pode ser justificada pela falta de interesse por parte dos mesmos em participar ou devido à falta de tempo, uma vez que estes são ocupados ou não tem iniciativa, só comparecem quando solicitado.

> Geralmente as pessoas buscam participação, mas quando tem um instrumento para isso, elas não aproveitam. [...] São poucos. Efetivamente, são poucos. Por mais que você abra espaço e tudo tem uns que não comparecem, não participam, 'ah, você resolve, faz como você quer', entende? (Baturité- Secretaria)

> "Presidência, conselheiro e tudo que bote o nome, eles... existe a resistência. Até para aprovar alguma coisa, que exija que o pai assine dizendo que recebeu como testemunha eu chamo:- isso daqui o senhor vai assinar para esse laboratório. Esse laboratório foi do Prêmio Nota Dez". (Capistrano- Alto Ideb)

Percebe-se a resistência de alguns diretores em relação à participação da comunidade no conselho escolar. A hipótese explicativa para tal situação seria o receio em ter seu trabalho fiscalizado e sua autoridade questionada.

> Muitos diretores às vezes tem ciúmes porque eles dizem que eu dou mais valor aos pais, mas não é, porque os pais aquele que se engaja mesmo chega aqui e diz "D. Fátima a

> escola tal está assim" ai as pessoas pensam que vem para...mas não é, ele está é ajudando, colaborando na questão do que está faltando, do que precisa melhorar, do professor que terminou a aula cedo, do professor que não chegou. As vezes o diretor não diz quem é amigo... (Barreira- Secretaria)

> A gente ainda encontra muita resistência, o pessoal tem muito medo de conselho. Não, por parte dos pais não. Eu diria que as vezes é pela própria gestão. Os próprios gestores em si. Eu não sei qual é o problema de fazer uma reunião com o conselho. (Redenção- Secretaria)

Segundo as opiniões dos gestores, mesmo os pais de alunos que participam do conselho, não se envolvem efetivamente na tomada de decisões desse colegiado. Um dos motivos apontados pelos gestores é a falta de experiência e de escolaridade dos pais, que dificulta o entendimento e a discussão no momento das reuniões.

> A escola faz reunião, nós temos um conselho e dentro desse conselho nas nossas reuniões a gente vê o que é prioridade para a escola e compra. Para o pedagógico, nós compramos jogos, papel, pincéis... tem material de limpeza para a escola e tudo isso é comprado com o PDDE. Nas compras, a gente mostra a prioridade da escola, e o que precisa melhorar na escola e eles falam. Até teve um pai que disse que o material didático era muito importante. Ele disse 'olha, as vezes o meu filho leva um trabalho que tem que usar cola, tesoura e isso ele não tem'. E ele disse que era a escola que tinha que dá. E eu disse que não podia, que esse material é permanente da escola, expliquei a ele, mas eles gostam de dar opinião mesmo sobre coisas mesmo assim... (Baturité- Alto Ideb)

> Nós temos problemas... ou seja, alguns com falta de experiência fazem com que alguns conselhos passem por alguns problemas por que não fazem a declaração anual, imposto de renda né? Que é uma obrigação ai alguns conselhos passaram por inadimplência. (Pacoti- Secretaria)

Na amostra foram encontradas ainda, escolas que não tinham conselho escolar, contavam apenas com a associação de pais e mestres.

> Nós temos assim, a questão da associação de pais e mestres, nós usamos ela como conselho escolar também ta entendendo [...] Só os pais e os funcionários da escola né, agora no conselho que a gente ta pretendendo, que eu vou ver como é que a gente vai desenrolar na capacitação ai eu nessa perspectiva com relação ao conselho né, porque o conselho escolar é uma coisa bem ampla né, você tem que ter um conselheiro, um conselho tutelar, você tem que ter um representante da igreja coisas desse tipo, é uma coisa mais ampla porque você vai tomar decisões mais...(Caridade- Alto Ideb)

Nesse cenário onde as relações entre os membros do conselho escolar e o próprio planejamento e tomada de decisão por parte deste órgão ocorre de forma tão fragilizada, observamos exemplos de instituições que afirmam ter conseguido superar as dificuldades:

> O conselho age assim, houve um problema na escola com o aluno "tal", se for uma coisa grave mesmo, reúne o conselho para tomar uma decisão final. Nós tivemos um caso no ano passado, uma coisa desagradável dentro da escola envolvendo dois alunos. [...] Questão de furto dentro da escola, quando o problema envolve mais do que os agentes da escola, então comunicamos o conselho, o que o conselho falar que vai acontecer, então vai acontecer. No caso o que o conselho propôs foi que houvesse acompanhamento para os adolescentes, mensal, pelo Conselho Tutelar e pelo CAPES, então foi isso que aconteceu durante o ano inteiro. De março ate dezembro, eles tiveram esse acom-

> panhamento tanto na família quanto na escola, eram três encontros mensais, os alunos mudaram muito o comportamento na escola e esse foi um diagnóstico do conselho em dizer que não era bom expulsar o aluno e sim fazer um trabalho social com ele. (Ocara- Baixo Ideb)

> Nosso Conselho Escolar é muito atuante, ele não é só de ficar por trás, assinar cheque ou então na hora que vem um recurso do PDDE tá aqui para assinar não, ele faz a gestão dele junto com a gente, eles interferem dentro da educação da escola, então é muito atuante o nosso Conselho. Então qualquer decisão que vá ser tomada na escola, direção da escola é consultado o Conselho Escolar. (Pacoti- Alto Ideb)

Há também escolas onde o Projeto Político Pedagógico está sendo reconstruído através de um curso oferecido aos gestores escolares. Para a reconstrução do PPP, as escolas estão contando com a colaboração do conselho:

> Nós fizemos o PPP juntamente com a comunidade. O PPP é interativo, eu faço juntamente com o grêmio, com o conselho escolar e com a comunidade. E o interessante é que ele vai atender as necessidades da escola, justamente por estar sendo feito pela comunidade. (Aratuba- Baixo Ideb)

Diante desses exemplos de superação das dificuldades relacionadas a atuação do conselho escolar, foi possível perceber ações que expressam o esforço de alguns gestores para conseguir superar essas dificuldades. Foi possível observar iniciativas por parte das Secretarias Municipais de Educação no sentido de acompanhar os conselhos escolares visando instigar sua participação ativa no ambiente escolar, embora nem sempre resultados positivos sejam alcançados.

> Olha quando eu cheguei aqui eu tinha na nossa escola a gente ganhou de Palmácia, um prêmio de gestão escolar por que a gente trabalhou muito a questão dos conselhos escolares mas assim apesar da gente ter se voltado pra essa questão a gente colocou uma pessoa da secretaria de educação pra acompanhar esses conselhos mas a coisa ainda não fluiu muito. (Guaramiranga- Secretaria)

> Nós temos a formação mensal com os conselheiros e com os gremistas, um mês aqui e a gente pede que na escola seja feita no outro mês. [...] Para os conselhos, a gente conseguiu todo o material do MEC. A gente fez duas capacitações. Eles mandaram para todas as escolas. (Redenção- Secretaria)

É importante salientar que a abertura de algumas Secretarias Municipais de Educação, no sentido de disponibilizar o espaço e/ou momentos de formações/reuniões para os conselhos, além de deixá-los livres para trocar experiências através de discussões de práticas anteriores e construção de novas propostas de ação, demonstram seu interesse na atuação efetiva por parte do órgão em questão.

Diante das dificuldades apresentadas, alguns gestores estão buscando formações para aprender a trabalhar com o conselho escolar:

> Eu vou fazer uma formação que é sobre conselho escolar que é pela UECE ou é UFC que ta saindo agora é até online o curso era um que eu tinha necessidade né, sobre conselho escolar que o MEC trabalha muito com essa história de conselho escolar, eu poderia dizer essa necessidade de trabalhar um conselho escolar dentro da escola né, porque nós temos aqui uma unidade executora e temos a associação ai as vezes o problema é que a gente traz associação mas é para ser duas coisas independente né, ter o próprio conselho pra tomar decisões pedagógicas, de família dentro da escola mesmo né, porque a

> associação ela toma as decisões financeiras e ai a gente sente essa necessidade, mas eu vou começar agora um curso pra trabalhar conselho escolar. (Caridade- Alto Ideb)

Por fim, em um cenário educacional onde a presença das avaliações externas tornou-se cada vez mais marcantes, encontramos exemplos, embora raros, de participação do conselho escolar no momento de planejar para o alcance de bons resultados nas avaliações externas:

> Fazemos reuniões bimestrais. É exatamente quando saem os resultados, aí a gente faz por turma. [...] O conselho decide junto conosco quais seriam as melhores ações a serem realizadas para a melhoria desses resultados do Ideb e o que é decidido a gente segue. (Ocara- Alto Ideb)

> A gente promove a jornada pedagógica todos os anos. Em janeiro a gente faz a Semana, mas em agosto a gente faz a Jornada Pedagógica também que envolve todos os 236 professores, envolve o grêmio, envolve o Conselho Escolar, por que também dentro desse trabalho de planejamento, acompanhamento e avaliação já desde o ano passado a gente tem procurado também socializar os resultados da escola por que muitas vezes o diretor é muito bom, ele leva para a comunidade, mas as vezes é muito complicado eu estar dizendo para a escola que em um certo ponto eu falhei um pouco. Está entendendo? Então as vezes a gente percebia que a gente divulgava os resultados da escola, colocava em CD, colocava em pen drive, bota em tudo o que se imaginar, mas você as vezes chegava lá na escola e perguntava: – e aí? Foi feito o estudo? Não foi feito. Então a gente começou a puxar pra cá o grêmio, o conselho, e esse ano a gente fez uma responsabilidade coletiva. Todo mundo vai apresentar os resultados e a escola tem que saber aquilo, por que muitas vezes a gente cobra muito a responsabilidade do pai, da mãe, mas não partilha o resultado. Fora isso, também tem a questão do plano de metas, a gente tem o núcleo de tecnologia municipal, tem também a nossa avaliação do município que a gente faz, do segundo, do quinto e do nono ano. E antes a gente trabalhava também em todas as séries com um sistema de avaliação próprio também. [...]a gente oferece oficinas, seminários, rodo de conversa, a gente desenvolve várias atividades não só para os professores, mas também, a gente trabalha a perspectiva do conselho, do grêmio. (Redenção- Secretaria)

Percebe-se que avanços no sentido de tornar a escola pública brasileira mais democrática já estão ocorrendo, porém, principalmente no que diz respeito à criação dos conselhos escolares, observa-se que todos os fatores que envolvem os mesmos e que poderiam contribuir para a participação social no contexto escolar, ainda estão limitados aos procedimentos burocráticos do processo de acompanhamento da gestão financeira da escola. Portanto, é importante e necessário repensar a forma de atuação dos conselhos escolares para que assumam ativamente sua função e contribuam para o alcance do sucesso no processo de escolarização dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a preocupação com a relação escola-comunidade ganhou espaço, aparecendo na pauta das discussões de muitos pesquisadores. A literatura aponta que a relação escola-comunidade é ainda muito fragilizada. Os conselhos escolares, instrumentos que deveriam fortalecer a participação da comunidade nas decisões da escola, ainda assumem funções meramente burocráticas, consequentemente, a comunidade permanece à margem dos processos de discussão e tomada de decisões. Embora os conselhos existam e estejam funcionando (mesmo que de forma

pouco ativa), não significa que as decisões estejam sendo tomadas de forma partilhada. Sobre essa questão, Sá (2010, p.71) afirma existirem

> [...] diferentes níveis de profundidade de participação (preparação da tomada de decisão; tomada de decisão; execução da decisão tomada) que representa um primeiro contributo que permite discriminar graus diferenciados de partilha do poder e denunciar o caráter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas no nível da simples consulta e, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas.

Nota-se que, embora a criação dos conselhos escolares tenha representado uma importante vitória na luta pela democratização dos processos de decisão, a reorganização das funções e as formas de atuação desse órgão são necessárias. Pois quando as decisões são partilhadas, o cidadão está pensando sobre o que precisa ser feito, exercendo um direito e assumindo sua parcela de responsabilidade pela decisão tomada, uma vez que participou do processo de decisão.

Percebe-se que, embora o conselho apresente função de ampliação da participação da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica, na maioria das escolas do Maciço tem sua função limitada à consulta na aprovação e aplicação de recursos. Nota-se que raramente há convocação da representação de conselho e que não há reuniões sistemáticas, restringindo essa relação à mera obrigatoriedade burocrática. A hipótese explicativa para reduzida intervenção dos pais no conselho parece ser expressa pelo contexto de vulnerabilidade social em que estão inseridos, onde a alta taxa de analfabetismo possivelmente contribui para sua insegurança em debater diante da linguagem e recursos argumentativos dos gestores.

Para Almeida; Parra (2012, p. 8792) "mais do que um fórum de discussão, o Conselho é um instrumento de democratização das relações sociais, educativas e políticas dentro da escola". Nesse sentido o conselho escolar pode tornar-se o instrumento capaz de estreitar a relação entre a escola e a comunidade por ela assistida, diminuindo as contradições sociais na escola e facilitando o processo de escolarização dos estudantes através da parceria entre as duas instituições: escola e família. Para tanto, é necessário que se comece a estudar possibilidades para minimizar as dificuldades enfrentadas por esse colegiado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luciano Ferreira; PARRA, Silvia. **Gestão democrática e a relação com a violência e a indisciplina na escola:** o papel do conselho escolar. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4985_3537.pdf> Acesso em: 19/04/13.

BARBOSA, Selma Maquiné. **O papel dos conselhos na construção democrática da gestão das escolas e dos sistemas.** Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SelmaMaquineBarbosa_int_ GT4.pdf> Acesso em: 22/04/13.

BATISTA, Neusa Chaves. **O conselho escolar e a gestão democrática da escola pública no brasil.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NeusaChavesBatista_res_int_ GT8.pdf> Acesso em: 22/04/13.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Síntese dos principais indicadores econômicos do Ceará**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/indicadores-economicos/indicadores- economicos > acesso em: 24/03/2013.

NASCIMENTO, Jociane Maria Sousa. **Conselho escolar:** os desafios na construção de novas relações na escola. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/index.php/arquivos/doc_view/61jocianemariasousan escimento1?tmpl=component&format=raw> Acesso em: 19/04/13.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre a Educação.** São Paulo: Xamã, 2001. p.79

SÁ, Vírginio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro. FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001. Edição Atualizada, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia *et alii*. **Observatório da Educação no Maciço de Baturité**. Projeto de pesquisa. Edital Universal nº 14/2011. CNPq: Fortaleza, 2011, mimeo.

_____. **A escola e seu entorno social – algumas questões (im)pertinentes.** Fortaleza, 2012, mimeo.

O PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES COMO GESTOR DO CONHECIMENTO

SÉRGIO LUIZ FREIRE COSTA
UERN – sergioluiz@uern.br
GILSON RICARDO DE MEDEIROS PEREIRA
UERN – gilsonr.mp@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças no cenário das organizações e a evolução da era do conhecimento têm modificado substancialmente o comportamento dos profissionais que buscam o desenvolvimento de capacidades, agilidades e criatividades para que possam atuar de forma mais eficaz e eficiente em suas atividades laborais.

É visível que a adaptação às mudanças, a inovação e a tomada de decisões estratégicas devem fazer parte da dinâmica das organizações, por intermédio do estabelecimento de processos empreendedores que favorecerão o seu crescimento no mercado globalizado e, para tanto, precisam investir na formação continuada de seus profissionais de forma a impulsioná-los a garantir a apropriação de conhecimentos e práticas voltadas a potencializar o capital humano na empresa. Sendo assim, Chiavenato (2008, p. 53) ressalta que "o capital humano é o patrimônio inestimável que uma organização pode reunir para alcançar a competitividade e o sucesso".

Nessa perspectiva, com o aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos dos funcionários sobre as atividades exercidas no meio organizacional, a geração de melhoria de desempenho não será apenas para o colaborador, mas para a empresa, que fortalecerá a conquista de suas metas e objetivos.

Merece destacar que, tanto a educação como o treinamento constituem-se como processos intercomplementares (nunca excludentes) cujos objetivos buscam muito mais do que acumular técnicas ou conhecimentos, mas, acima de tudo, promover mudanças de atitudes mais amplas (que ultrapassam os limites do ambiente de trabalho) (RIBEIRO, 2008, p. 65).

JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Fica explícita a ruptura do paradigma de que apenas o administrador possui competências, habilidades e atitudes capazes de transformar a gestão do conhecimento em ferramenta estratégica de gestão de pessoas, inserindo-se o pedagogo nos processos de aprendizagem organizacionais de forma ampla. Ramal (2002, p. 1), por seu turno, descreve o pedagogo como o "arquiteto cognitivo, projetando os caminhos", tornando uma profissão de alta valoração empresarial. Destaca ainda que

> a necessidade de manter a competitividade no mercado exige desenvolver sempre novas competências nos funcionários. Nesse campo, a tarefa do pedagogo é crucial, colaborando não só nos processos de capacitação em serviço, como também na ava-

> liação permanente que permita diagnosticar as novas necessidades em função de cada contexto e os meios para gerá-los mais rapidamente nos grupos de trabalho (RAMAL, 2002, p. 1).

Aguiar e Mello (2005, p. 6), intelectuais que participam do movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ao discutirem a base docente na proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia assinalam que

> há de se destacar, ainda, que a complexidade dessa formação requer das agências formadoras uma auto-avaliação cujos resultados incidam na definição das áreas que serão aprofundadas no currículo do curso de Pedagogia. Tais opções não podem perder de vista, contudo, o sentido da estruturação de um currículo que permita ao futuro pedagogo articular fins/meios, ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes. Nessa perspectiva, a gestão do currículo não se confunde com gerenciamento técnico e só pode se efetivar plenamente no âmbito e na dinâmica do trabalho coletivo interdisciplinar, em que as relações assimétricas de poder e as concepções conflitantes no campo curricular possam concorrer para a construção da qualidade social desse curso.

Com base nas palavras de Aguiar e Mello (2005), percebe-se que a docência tem posição hegemônica na formação do Pedagogo. Ela é assumida num sentido amplo que objetiva permitir a formação de um pedagogo capaz de ser "simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes".

Baseada na pesquisa com Pedagogos Empresariais elaborada por Quirino (2005, p. 98- 99), destacam-se as atividades destes profissionais nas áreas de formação profissional e informativas da empresa, citando as mais comuns:

- Recursos Humanos: Treinamento e Desenvolvimento, Universidades Corporativas, Centro de Desenvolvimento de Competências, Programas de Formação e Qualificação Profissional, Programas de Especialização de mão de obra, dentre outros.
- Consultorias Internas e Externas: Capacitação e Formação Profissional; elaboração de Projetos Educacionais para público interno e externo (tais como: empregados, familiares, fornecedores, parceiros e comunidades); Organização de Cursos *in company*; Projetos de Educação para o Trânsito; Orientação para Desenvolvimento Gerencial e Educação Continuada; Alfabetização de Adultos; elaboração de Jornais Educativos; Campanhas de Qualidade Total, Meio Ambiente, Segurança e Saúde ocupacional e outros.

Diante disso, fica a seguinte problemática: Na condição de gestor do conhecimento, quais os instrumentos pedagógicos são utilizados pelo pedagogo em ambientes empresariais?

COMPETÊNCIA: CONTEMPORANEIDADES ENTRE GESTÃO E EDUCAÇÃO

A utilização do conceito de competência tem sua gênese a partir dos anos 90, quando passou a ser discutido de forma mais ampla na área pedagógica, principalmente destinado ao ensino das

séries iniciais, mas veio encontrar leito e conforto na área da gestão, sob os enfoques da qualidade total e aplicando suas bases nas áreas industriais e comerciais.

Muito se fala sobre a capacitação dos profissionais da educação, suas habilidades e competências, acreditando-se que a sua formação seria uma das principais responsáveis por fazer deste, um profissional de sucesso. Entende-se a formação, neste sentido, como uma área de conhecimentos, experiências, e de investigações, que consiste num processo sistemático em que o professor aprende a ser e desenvolver sua competência profissional (PERRENOUD, 2000).

Já na área empresarial, Fleury & Fleury (2001) define competência como uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

O dicionário Webster (1981, p. 63) define competência, na língua inglesa como: "qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa". Esta definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa. O dicionário de língua portuguesa Aurélio apresenta a definição de competência como a capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro; capacidade legal para julgar pleito.

Já Gentile e Bencini (2000 apud RODRIGUES; PARIZ, 2005, p. 109), as competências são entendidas como a capacidade de "mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". É inevitável observar que os conceitos e aplicações de competência entre as áreas da gestão e da educação se entrelaçam de forma a tornar o tema abrangente e, ao mesmo tempo, restrito, sob as diferentes óticas aplicáveis ao termo.

Em sua obra "dez novas competências para ensinar", Perrenoud apresenta, sob sua visão e teoria, as competências necessárias aos professores para ensinar. São elas:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

Em cada uma dessas competências elencadas por Perrenoud como indispensáveis aos professores modernos, enxerga-se, em grande parte elas, as necessidades que o ramo empresarial e da gestão tem como fundamentais ao sucesso no mercado neoliberal, utilizados como preceitos na gestão da aprendizagem e conhecimento, que são os geradores da propulsão ou fracasso nas diversas atividades comerciais e industriais que, a partir dos anos 90, assumiram definitivamente o capital intelectual como essencial para a continuidade e sucesso empresarial.

> A empresa como essencialmente um espaço educativo, estruturado como uma associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como um espaço também aprendente, cabe à Pedagogia a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos, tendo sempre como pano de fundo a realização de ideais e objetivos precisamente definidos, com a finalidade de provocar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade de seu desempenho profissional quanto pessoal" (RIBEIRO, 2008, p. 10).

Considerada como a Ciência da Educação, a Pedagogia apresenta suas competências voltadas para o desenvolvimento humano, haja vista as habilidades que o profissional pedagogo possui e a capacidade de nortear as trajetórias educativas e profissionais de forma mais organizada, considerando que a educação é um processo vital a todo ser humano.

Observando-se a extensa gama de habilidades e competências, o pedagogo pode e deve ser um grande aliado nas questões que envolvam aprendizagem, relacionamento e desenvolvimento de competências, considerando que o ambiente empresarial exige que os profissionais tornem-se multifuncionais.

> A Pedagogia Empresarial existe, portanto, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional. O pedagogo empresarial "promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva." (Lopes, 2007, p. 74).

O pedagogo promove ações multidisciplinares nas diversas áreas da empresa, articulando as pessoas e estimulando a gestão de conhecimentos para a formação de cidadãos ativos e dinâmicos que são essenciais para o fomento de processos empreendedores no contexto organizacional, destacando-se como fator primordial deste processo a gestão do conhecimento, que representa o maior capital da organização, sendo utilizado como ferramenta para a formulação de cenários empreendedores que propiciem a implementação de mudanças estratégicas.

Diante desses novos desafios, a figura do pedagogo passa a construir perante a sociedade uma imagem diferente da visualizada por todos: a imagem do educador social. Segundo Haro (1998), em seu livro "La Educacíon Social en Marcha":

> O educador social orienta-se à polivalência de modo a amenizar os problemas, contribuir com a evolução e a melhoria da sociedade. Para isto, intervém nas mais diversas faixas etárias, com crianças, jovens, adultos, idosos e em diferentes contextos sociais, culturais, educativos e econômicos para transformar.

Nos anos 90, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI produziu para a UNESCO, sob a coordenação de Jacques Delors, o relatório "Educação, um tesouro a descobrir", onde são apontados os quatro eixos da educação para o século que ora se inicia com vistas à educação integral do ser humano: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Frente a isto, a figura do educador social torna-se imprescindível, considerando que a educação está em diversos ambientes e contextos.

Segundo o relatório da UNESCO, Aprender a Ser é o primeiro eixo da aprendizagem indispensável a ser adotado pela política educacional de todos os países e implica no desenvolvimento da autonomia e da solidariedade no indivíduo, bem como a construção de um projeto de vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade. Esse eixo remete aos princípios que regem

a ação do educador social, uma vez que a autonomia e a solidariedade estão entre seus valores essenciais.

O segundo eixo é Aprender a Conviver e diz respeito ao crescimento do indivíduo enquanto membro de grupos e de comunidades. Para tanto, as capacidades de se comunicar, interagir, participar e cooperar devem ser aperfeiçoadas nesse indivíduo. Isso significa que o educador social voltará às práticas educativas para o desenvolvimento das habilidades individuais necessárias ao fortalecimento da ação grupal, tais como a decisão em grupo, a valorização das diferenças e a gestão de conflitos. É nesse sentido que Edgar Morin prega o ensino sistemático da democracia. A democracia, além de ser um ideal a concretizar, é também um conjunto de práticas complexas que se pode ensinar.

O terceiro eixo, Aprender a Fazer, trata de um apelo à prática, lembrando que a educação deve habilitar o indivíduo para o trabalho na perspectiva das exigências que transformaram o labor no último quarto de século, dentre elas, ressalta-se o trabalho em equipe e a iniciativa. Considerando que a educação é entendida como um processo que fomenta a iniciativa, ela deverá ser vista como um importante propulsor da ação. Em termos de ação coletiva de caráter transformador empreendida por educadores sociais, essa visão da educação ratifica um princípio estabelecido pelo educador brasileiro, Paulo Freire (1996), de que "a educação é uma forma de intervenção no mundo".

O quarto e último eixo é Aprender a Aprender que versa sobre a importância de um processo educacional permanente que desperte e mantenha viva a curiosidade intelectual, o sentido crítico, que possibilite a compreensão do real e aumente a capacidade de discernimento. Esse eixo põe em evidência a educação enquanto meio para que o indivíduo construa suas próprias bases e atitudes para aprender, sem interrupções, ao longo de toda a sua vida. Para Carl Rogers (1973, p. 159), "a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem". A educação como processo facilitador do aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender no âmbito dos esforços para a transformação social é um processo permanente, contínuo, dirigido a todos os atores, sem distinção de idade.

SISTEMA, CICLO E GESTÃO DO CONHECIMENTO

O Conhecimento humano em dois tipos: conhecimento tácito e conhecimento explícito.

Conhecimento explícito é o que pode ser articulado na linguagem formal, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais etc., facilmente transmitido, sistematizado e comunicado. Ele pode ser transmitido formal e facilmente entre os indivíduos. Esse foi o modo dominante de conhecimento na tradição filosófica ocidental.

O conhecimento tácito é difícil de ser articulado na linguagem formal, é um tipo de conhecimento mais importante. É o conhecimento pessoal incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas, sistema de valor, *insights*, intuições, emoções, habilidades e é considerado como uma fonte importante de competitividade entre as organizações. Só pode ser avaliado por meio da ação.

De acordo com Turban (2007,p. 110), "o ciclo do Sistema de Gestão do Conhecimento é composto por seis etapas, tornando-se cíclico e refinando o conhecimento ao longo do tempo, não sendo programado assim, para acabar, mas para atualização do conhecimento e ajustado ao ambiente". Diante disso, podemos classificar, segundo Turban (2007, p. 111), as seguintes fases do ciclo:

1. Criar o conhecimento: O conhecimento é criado de conforme as pessoas determinam novas maneiras de se fazer as coisas ou desenvolvem know-how, às vezes acrescentando conhecimento externo;
2. Coletar o conhecimento: O novo conhecimento precisa ser identificado como valioso e ser representado de maneira lógica;
3. Refinar o conhecimento: O novo conhecimento precisa ser colocado no contexto para que seja acionável. É aqui que as qualidades tácitas precisam ser coletadas juntamente com os fatos explícitos;
4. Armazenar o conhecimento: O conhecimento útil precisa, então, ser armazenado em um formato apropriado em um depósito de conhecimento para que as outras pessoas na organização possam acessá-lo;
5. Gerenciar o conhecimento: Assim como uma biblioteca, o conhecimento precisa ser atualizado. Precisa ser revisto regularmente para assegurar que esteja relevante e correto;
6. Disseminar o conhecimento: O conhecimento precisa se tornar disponível em um formato útil para qualquer pessoa na organização que precise dele, em qualquer lugar e a qualquer hora.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UMA BREVE ABORDAGEM

Em meio a constante aprendizagem no meio organizacional, surge o pedagogo empresarial, que aparece como o condutor dos processos relacionados à construção do saber prático e da educação como veículo do desenvolvimento humano e social, a ser empregado no cotidiano das organizações. Portanto, ele será o formador de opiniões, voltado à valorização do ser, imbuído de percepções que motivará o colaborador a aprender e empreender no contexto das suas ações laborais.

Convém ressaltar que, em concórdia com Lopes (2007, p. 34),

> a Pedagogia Empresarial existe, portanto, para dar suporte tanto em relação a estruturação das mudanças quanto em relação a ampliação e a aquisição de conhecimento no espaço organizacional. O pedagogo empresarial "promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva".

O pedagogo promove ações multidisciplinares nas diversas áreas da empresa, articulando as pessoas e estimulando a gestão de conhecimentos para a formação de cidadãos ativos e dinâmicos que são essenciais para o fomento de processos empreendedores no contexto organizacional.

As mudanças no comportamento humano são provocadas pelo processo de aprendizagem, ao qual a Pedagogia se dedica. A ciência da educação "busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo" (LIBÂNEO, 1994, p. 25). Nas empresas, tais mudanças devem ser guiadas para que estejam alinhadas aos objetivos do negócio, caso contrário, os resultados podem não corresponder ao planejado. Daí a importância do profissional da educação, gerenciando o processo de aprendizagem para convertê-lo em ações que agreguem valor à organização.

O Pedagogo tem em sua formação acadêmica toda uma bagagem necessária para transformar a prática educativa, onde quer que ela aconteça, em uma atividade intencional e eficaz, orientando-a, não só para alcançar os objetivos organizacionais, mas, sobretudo para as finalidades sociais e políticas da educação criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la (QUIRINO, 2005, p. 71).

Destarte, é imprescindível que a atuação do pedagogo em ambientes empresariais seja norteada por instrumentos pedagógicos dinâmicos e adaptados ao ambiente empresarial, organizados e aplicados de forma sistemática e holística.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o intuito da pesquisa foi realizar um breve levantamento sobre a utilização de instrumentos pedagógicos e a atuação de forma holística do pedagogo em ambientes organizacionais, a pesquisa adotada foi de caráter exploratório, iniciada com a revisão de literatura sobre os temas: Pedagogia Empresarial e Gestão do Conhecimento. Em seguida, foi enviado um resumido questionário a três pedagogos atuantes em ambientes empresariais, constando de quatro questionamentos, prontamente respondidas. A pesquisa foi realizada durante a primeira quinzena do mês de dezembro de 2012.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O grupo de respondentes é formado apenas por mulheres, todas graduadas em universidades do Rio Grande do Norte, sendo duas públicas e uma privada.

O primeiro quesito foi: *Enumere as atividades realizadas por vocês na empresa.*

As respostas coincidiram, mas foram:

- Tutoria de cursos a distância;
- Suporte na logística de materiais para treinamento;
- Gerenciamento de projetos e estratégias para implantação de treinamentos
- Recrutamento, seleção e treinamento;
- Criação de programas de desenvolvimento de lideranças;
- Levantamento de necessidades de treinamento;
- Avaliação de desempenho.

O segundo quesito foi: *Em relação a Gestão do Conhecimento, quais as principais atividades realizadas por vocês nas organizações que atuam?* As respostas foram:

- Estimular os colaboradores na busca pela aprendizagem contínua;
- Alinhar as competências dos trabalhadores às estratégias empresariais;
- Oferecer à organização um desenvolvimento sustentável por meio da qualificação de seu capital humano;
- Formar líderes;
- Diagnosticar e desenvolver as competências organizacionais;
- Fortalecer a cultura organizacional.

O terceiro quesito foi o mais questionado pelos entrevistados e de difícil mensuração, que foi o seguinte: *Liste os principais instrumentos pedagógicos utilizados por vocês na empresa.* As respostas foram:

- Reuniões individuais;
- Grupos de socialização;
- Material didático para cursos setoriais;
- Quadros de avisos e motivação;
- Sessões de *coaching*.

O quarto e último questionamento foi: *Defina, em poucas palavras, o seu trabalho.* As respostas foram:

> "Meu trabalho aqui é avaliar, juntamente com os gerentes das empresas as quais prestamos consultoria, as necessidades de treinamento e aprimoramento dos conhecimentos específicos, sempre utilizando nossa experiência e *know-how* adquiridos em seus períodos de existência empresarial e todo o conhecimento do corpo funcional, além de prática de *benchmarking*".
>
> "Juntamente com os sócios da empresa e dos gerentes setoriais, definimos os treinamentos e socialização dos conhecimentos para o semestre, onde identificamos os maiores eventos mundiais da área e direcionamos sempre os melhores funcionários para participar, como estímulo ao desempenho. Posteriormente, os repasses setoriais são, às vezes, mais ricos que qualquer treinamento".
>
> "Trabalhamos basicamente na orientação pedagógica junto ao setor de Gestão de Pessoas, que é responsável por gerenciar todo o capital humano da empresa. Nossa principal tarefa é trabalhar para que os treinamentos sejam os mais didáticos possíveis, onde participamos do recrutamento dos instrutores, revisão do material didático e das avaliações de aprendizagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre educação e trabalho tiveram diversos impactos e mudanças profundas, onde a sociedade industrial foi se esfacelando e a sociedade do conhecimento ganhando força e voz. Drucker (1997) observa que as atividades primordiais em uma organização são aquelas que visam produzir e distribuir conhecimentos, em detrimento de atividades puramente manuais. O principal fator de produção na era do conhecimento é a capacidade intelectual do trabalhador.

Desta feita, é essencial que empresas e profissionais permaneçam constantemente atualizados, formulando um processo de reestruturação contínua, a fim de competir em um mercado globalizado. Para que este processo ocorra de forma a impactar positivamente os resultados dos negócios, é preciso um profissional preparado para lidar com todos os aspectos que envolvam a formação e o desenvolvimento de competências dos indivíduos: o Pedagogo.

É fundamental que a Pedagogia e as empresas enxerguem esta nova possibilidade de atuação dos Pedagogos e ofereçam a estes profissionais uma sólida formação e oportunidades no mercado para que possam atuar aplicando seus conhecimentos e interferindo de forma assertiva e impactante no processo de ensino e aprendizagem nas organizações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELLO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias.** Linhas Críticas, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 11, Jan/jun., 2005, p. 119-138.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas Organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir.** Lisboa: ASA/UNESCO, 1996.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1997.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência.** Revista de Administração Contemporânea (RAC). Edição Especial, pág. 183 a 196, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILE, Paula; BENCINI, Roberta. **Construindo competências.** Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Revista Nova Escola, São Paulo, set. 2000, *apud* RODRIGUES, A.S.; SILVA, A. T. R.; PARIZ, J. Educação para as competências. *In*: Teorias da Aprendizagem. Curitiba: IESDE, 2005.

HARO, Andres Escarbajal de. **La Educación Social em Marcha.** Valencia: Nau Llisbres, 1999.

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

LOPES, Izolda (org), TRINDADE, Ana Beatriz, CANDINHA, Márcia Alvim. **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

QUIRINO, Raquel. **Saberes do Pedagogo para a Prática Educativa nas Organizações Empresariais.** Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2005. Disponível em: < http://www.et.cefetmg.br/info/downloads/Raquel%20Quirino.pdf >. Acesso em: 18 jun. 2013.

RAMAL, A. Pedagogo: a profissão do momento. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 6 de março de 2002.

RIBEIRO. Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: a atuação do pedagogo na empresa.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

TURBAN, Efraim et al. **Business intelligence: a managerial approach.** Jersey: New Pearson Prentice Hall, 2007.

WEBSTER. **Webster's third new international dictionary of the English language, unabridged.** Springfield: G. & C. Merriam, 1981.

O PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO ESCOLA DE GESTORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

EUGÊNIA MORAIS DE ALBUQUERQUE

(UERN) – Eugeniama1@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estamos em meio a grandes transformações, a revolução tecnológica/ conhecimento, reconhecida pela "era informacional" ou "sociedade informacional" (CASTELLS 1999). A globalização contemporânea impulsionam novos padrões nas relações capital x trabalho e impõe mudanças na economia, assim com também o regime político a democratização, redefinindo o papel da Educação frente às novas demandas econômicas, tecnológicas, políticas e sociais.

A reforma educativa da década de 1990 foi idealizada no marco da reconfiguração do Estado conduzida pelas relações de poder internacionais, onde o seu modelo passa de um Estado provedor e regulador para o Estado Forte e minimalista, ou seja, em todos os investimentos sociais e nas intervenções econômicas. (KRAWCZYK, 2008).

Conforme Krawczyk, o modelo de organização e gestão da educação que instaura a reforma educacional na região e no Brasil está definido pela descentralização em três dimensões:

1. Descentralização entre as diferentes instâncias de governo – Municipalização.
2. Descentralização para a escola – autonomia escolar
3. Descentralização para o mercado – responsabilidade social. (2008, p.65).

Um dos pontos da reforma é a descentralização da gestão do sistema educacional, em que "a criação do Sistema Municipal de Educação (SME) se insere no processo da gestão democrática" (BORDIGNON 2009), na qual se afirma que a mesma permite direcionar gastos públicos a alvos específicos, otimizando os investimentos na melhoriado ensino Fundamental; aumenta interação no nível local para os programas sociaispermitindo maior rapidez as necessidades e demandas devido à proximidade entre os problemas e a gestão. É compreensível que as mudanças acima colocadas impulsionaram significativas reformas, sobretudo em relação aos marcos legal, à sistemática de financiamento, à ampliação do acesso à escola, a busca pela qualidade da educação, o processo de gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas, a este último, inclusive reforça-se como ferramentas para melhoria da qualificação profissional dos gestores e competências inovadoras no processo de gestão, a sua formação inicial e continuada, seja presencial ou à distância, denotando a possibilidade de formação de competências e habilidades dos profissionais da educação, principalmente os gestores escolares objetivando a transformação da realidade administrativa do setor educacional e escolar para torná-lo mais produtivo, eficiente, eficaz e democrático.A defesa da gestão

democrática vem sendo idealizada desde o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e consolidada na Constituição Federal de 1988, proposta e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no âmbito desses e outros documentos, ressaltam o destaque a gestão democrática como princípio de participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na criação e ativação dos conselhos escolares, na formulação e implementação do Projeto Político Pedagógico e nas eleições diretas para escolha dos gestores escolares. O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa parte de interrogações posteriores a prática de professora-tutora da disciplina Tópicos Especiais do Curso de Especialização Escola de Gestores da UFRN, por ter vivenciado a experiência de formadora dos gestores escolares em serviço, possibilitando minha auto formação como tutora da educação a distância, assim como, oportunizando compartilhamento deexperiências vivenciadas no dia-a-dia dos gestores, relacionando as discussões acerca de como tornar a gestão mais democrática através dos cadernos Conselhos Escolares e a aprendizagem na Escola, por meio dos Chats, das análises dos trabalhos enviados a plataforma pelos cursistas, a ferramenta Moodle Escola de Gestores, disponível pela internet, assim como no encontro presencial da 15a DIRED/PF/RN.

Relatos Introdutórios das Políticas Educacionais e objetivos do Programa Escola de Gestores-Nesse contexto, verifica-se que o direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional. Esse direito, em âmbito nacional, está claramente definido, por exemplo, no artigo 6º combinado com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e, em âmbito internacional, no artigo XXVI da 77, Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, mais recentemente, na década de 1990 a Declaração Mundial "Educação para Todos" de Jomtien realizado na Tailândia.Nessa direção, pode-se afirmar que embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, em nosso País ainda não se alcançou o patamar desejado para a educação básica, sobretudo no que se refere ao acesso e à qualidade, considerando os diferentes indicadores oriundos, dentre outros, de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira /INEP/MEC. Os indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos, quanto de fatores externos que impactam o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido as dimensões extra-escolares podem dar-se em nível de Estado, que se manifestam por meio dos direitos, das obrigações e das garantias. O outro aspecto desta dimensão corresponde ao nível do espaço social, sob a dimensão socioeconômica e cultural dos envolvidos. Por outro lado, as dimensões intra-escolares também compõem o cenário da melhoria da qualidade que poderão ser em nível de sistema que justificam as condições de oferta de ensino, ainda em nível de escola, que é sob este aspecto que nos propomos a refletir no âmbito da gestão e da organização do trabalho escolar. (DOURADO, 2001)Portanto, faz-se necessário a implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais culturais e de exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade, e para isto é emergente a investigação sobre como as políticas existentes alteram o quadro qualitativo da educação pública brasileira. A partir dessa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, entre os quais, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, coordenado, a partir de janeiro de 2006, pela

Secretaria de Educação Básica, contando com a colaboração da Secretaria de Educação à Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA\FNDE. No atual contexto educacional brasileiro, tenta compreender as estratégias delineadas pelos governos nas últimas décadas de incentivar à Educação a Distância (EAD), sob o argumento de que "a modalidade da Educação presencial tem se mostrado incapaz de atender ao objetivo prioritário de garantir a educação para Todos" (CASTRO & CABRAL NETO, 2009). Portanto, a EAD é considerada uma estratégia importante para "expansão do acesso ao ensino em todos os níveis" (Educação Básica e Superior) e modalidades. Conforme Kenski.

A forma escrita de apreensão do conhecimento é a que prevalece em nossas culturas letradas, mas, a linguagem oral, ainda é a que predomina em todas as formas comunicativas vivenciais. Em meio a elas, e utilizando-se de ambas, o estilo digital de apreensão de conhecimentos é ainda incipiente, mas sua proliferação é veloz. O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas,obriga-nos a não mais ignorar sua presença e importância. (p.38, 1999).

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, foi instituído tendo como pano de fundo o Plano de Desenvolvimento da Educação que visa à modernização da administração escolar por meio de cursos de especialização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica, cujos objetivos são: formar gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social, na tentativa de melhorar os indicadores da qualidade das escolas Estaduais e municipais.

O Programa foi implementado em caráter experimental pelo INEP no ano de 2005 através de um projeto piloto de formação de gestores com duração de 100 horas e que atingiu 400 dirigentes de escola e 10 estados da federação tendo como suporte técnico ePROINFO. O atual projeto deste Programa tem como meta avaliar comparativamente cinco programas de formação continuada de gestores escolares, são eles: Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares, Programa Nacional de Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental. Dos cinco programas pretende-se estudar o segundo programa citado e os seus impactos na realidade educacional da gestão democráticas das escolas do município de PF/RN. É importante frisar que esta proposta focará a experiência de Pau dos Ferros, averiguando quais instrumentos utilizados para escolha de seus gestores, qual a participação dos profissionais na elaboração e implementação do Projeto Político pedagógico e a atuação do conselho escolar, focalizando esforços para a melhoria da gestão dos processos pedagógicos. Como a garantia da aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos oferecidos pela rede municipal de Pau dos Ferros. Enfim, quais os impactos dessa política mediatizada pelo Programa Escola de Gestores na gestão escolar para melhoria da parte pedagógica.Tendo em vista que a política formulada e coordenada pelo Ministério da Educação nas últimas décadas objetiva contrapor o paradigma de gestão democrática à concepção neotaylorista e gerencial de administração escolar.Os dados mais recentes (Censo Escolar/2004) indicam que no Brasil a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem ape-

nas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação lato sensu/especialização. Portanto, evidencia-se a urgência de se dinamizar e efetivar programas, projetos e ações que alcancem maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível de formação inicial quanto em nível da formação continuada.

No tocante, aos pressupostos teóricos existem vários pesquisadores interessados na temática, dentre eles elegemos uma literatura que aborda questões relativas à gestão da escola, especificamente que discutem Educação à Distância como estratégia de expansão do Ensino Superior no Brasil, Aguiar, (2010), Adrião & Peroni (2009), Barroso (2006), Kenski (1999), Castro & Cabral Neto (2009), Oliveira & Rosar (2008), Machado (2000), Masepto (2003), Michels 2006), Formiga (2009), Libâneo (2004), Paula (2005), Paro (2005)(2008)(2011), Abrúcio (2003), (1998), Bresser Pereira (1998), Dourado (2001), dentre outros. No entender de Libâneo (2004), o diretor é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola e para isso necessita de conhecimentos específicos. Essa formação não se pode adquirir apenas pela prática, como se constatava na realidade, mas pela formação acadêmica.Nesse período (2006), simultaneamente, teve início a formação de gestores escolares pormeio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que integra a política nacional de formação de docentes para atuar neste nível de ensino implantada pelo Ministério da Educação (MEC) visando a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas. Compõem parte de um conjunto de metas do Compromisso Todos pela Educação, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que busca mobilizar a sociedade para promover a melhoria da educação básica no Brasil, e, também, contribuir para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas e dos sistemas de ensino.Com relação à gestão democrática, esta surge como estratégia de gestão descentralizada, em que o gerenciamento da educação sairia da esfera macro do sistema para as esferas micros, ou seja, das unidades maiores que são os sistemas, representados pelas secretarias de educação, para as unidades menores, às unidades escolares. No Título IV da Organização da Educação Nacional no art.8º da LDB 9394/96:A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

> I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola;
>
> II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira,
>
> (...)
>
> A gestão democrática é um princípio reforçado na nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (9.394/1996) como estratégia de descentralização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. A sua defesa advém do diagnóstico de pesquisas financiadas pelos organismos internacionais – Banco Mundial, ONU, entre outros, em que os resultados chegaram à conclusão de que o clientelismo é visto como uma anomalia presente nos sistemas educacionais brasileiros. Tal problema é evidenciado por causa da centralização administrativa dos órgãos públicos que levam necessariamente ao

> clientelismo e o soluto para esse fenômeno seria a descentralização e a gestão democrática como diretrizes que impeçam esta prática. Portanto, estas duas últimas estratégias foram adotadas como possibilidade de neutralizar a prática clientelística no sistema educacional brasileiro (ANDRADE, 2005).

Conforme Andrade (2005), a descentralização como proposta emanada dos organismos oficiais traduz a lógica neoliberal de não intervenção estatal e Estado mínimo. O princípio das reformas (gestão), objetiva descentralizar e reorganizar a gestão educativa e dar maior autonomia às escolas, sobretudo em níveis básicos de ensino na elaboração do seu Projeto Pedagógico. Visa fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operacionalização e maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de alunos e comunidade em geral. Para se problematizar acerca de tais questões é fulcral discutir propostas antagônicas de descentralização de gestão democrática: proposta da sociedade civil, e outra oriunda dos organismos internacionais. Do ponto de vista dos organismos internacionais, a descentralização prever autonomia para as unidades escolares, no entanto, ele subordina essa autonomia a uma definição prévia de normas e padrões fixados pelo poder da administração central através de diretrizes educacionais. Portanto, esta autonomia é subordinada aos interesses do pode central, com a possibilidade de definição de uma política educacional voltada para as prerrogativas do mercado e via de democratizar a gestão educacional.

É justamente em meados da década de 1990, que a gestão democrática se efetiva enquanto proposição de uma política educacional baseada na descentralização dos sistemas de ensino. Tais estratégias são evidenciadas por meio de mecanismos de viabilização de tal fundamento. Neste sentido, verifica-se a criação e efetivação de conselhos em termos de mecanismos, e em se tratando de estratégias o discurso da participação no âmbito da esfera oficial ganha ênfase ao entenderem que com a gestão democrática todos se realizam com os sucessos obtidos, responsabilizam-se pelos insucessos e se empenham para a sua superação (BRASIL, 1993). Segundo Andrade (2005), para a política educacional brasileira a gestão democrática é a certeza da participação, pelo menos na escolha dos representantes.

A Constituição Federal de 1988 representou para a sociedade civil uma conquista histórica na construção da democracia no Brasil, pois o regime autoritário de mais de vinte anos que a antecedeu, desrespeitava a liberdade, emperrava a cidadania, desautorizando os indivíduos a participar nos processos decisórios da vida pública.

Ora, se a lógica da participação for entendida apenas como substrato da representação, esta não passará de uma concepção hegemônica que não consegue alcançar a participação no sentido strictu que em nosso entendimento pode acontecer em diferentes aspectos diretamente relacionados: o conhecimento do conjunto de regras, a problematização dos instrumentos criados pelas instâncias governamentais, das possibilidades de escolhas entre várias outras entre aquela que se apresenta com maior qualidade e viabilidade dos interesses do cidadão, o poder de decidir os rumos da vida pública, transparência, fiscalização, e avaliação dos serviços públicos. Para tanto, reservaremos um momento para análise dos Projeto Político pedagógicos das duas escolas e a participação da comunidade escolar nas discussões, na elaboração e implementação do PPP. Até porque essas são orientações das secretarias estaduais e municipais a autonomia da sistematização da sua proposta pedagógica. (http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-norte/pau-dos-ferros/sintese/. Acesso em 03/08/2012. A Experiência no Rio Grande do Norte no pólo de Pau dos Ferros/RNPau dos Ferros é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte, Região

Nordeste do país. Situa-se na microrregião homônima e mesorregião do Oeste Potiguar localizando-se a uma distância de quatrocentos quilômetros a oeste da capital do estado, Natal. Ocupa uma área territorial de 259, 96 Km).

Sendo que 1,9024 km^2 estão em perímetro urbano. É considerada a principal cidade da região Alto Oeste, Pau dos Ferros foi emancipada de Portalegre na década de 1850, segundo sítio Wikipédia. A versão de sua etimologia é que o nome seja uma referência a uma árvore que, pela sua grande dimensão, oferecia sombra e consequentemente um local para repouso dos vaqueiros que deram origem ao povoamento da região. Atualmente sua principal fonte de renda é o setor de prestação de serviços, tendo o comércio como importante atividade econômica. O PIB per capita apresentado de R$ 5.856,02, sendo da receita do Fundo de participação dos Municípios (FPM) R$ 1.039. 763. 605 reais. De acordo com o sítio do Instituto Brasileiro de Estatísticas Geográficas, a população de Pau dos Ferros em 2011, apresenta-se uma estimativa de 27.975 pessoas. Das quais 21.011 pessoas residentes são consideradas alfabetizadas. Em relação aos alunos matriculados no Ensino Fundamental de ambas as redes Municipal e Estadual, são 4630 (quatro mil seiscentos e trinta alunos), assim como 1476 (hum mil quatrocentos e setenta e seis), alunos matriculados no Ensino Médio. (IDEM). Em relação ao número de docentes no ensino Fundamental é de 228 (duzentos e vinte oito) docentes e 61(sessenta e um) docentes do Ensino médio. Em 2009, matricularam-se na rede municipal 2.141 (dois mil cento e quarenta e um) alunos, 2010, 2242 (dois mil duzentos e quarenta e dois) alunos, em 2011 houve uma diminuição da matricula, pois a EJA ficou a cargo do Estado, matriculando 1994 (Hum mil novecentos e noventa e quatro) alunos, o município de Pau dos Ferros possuía uma rede escolar municipal, com aproximadamente 11 escolas. Assim como também 11 escolas Estaduais, deste universo, pretendemos investigar apenas 02 escolas municipais situadas na zona urbana, das quais os diretores participaram do Curso Escola de Gestores e continuam os seus mandatos na direção nos anos de 2012 a 2013, no sentido de identificarmos que contribuições este programa trouxe para sua atuação em uma perspectiva democrática.

Quadro 1 – Número de Alunos Matriculados nas Escolas Municipais de Pau dos Ferros/RN

Nome da escola	2009	2010	2011	2012
E. Municipal 1	285	264	257	263
E. Municipal 2	252	257	235	220

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros/RN em 15/08/2012Na análise geral de matrículas no Ensino Fundamental, houve uma redução nesse nível de ensino nas duas escolas tanto na E. Municipal 1, como também na E. Municipal

È importante destacar que ambas as escolas a serem investigadas, segundo acoordenadora pedagógica da Secretaria da educação municipal, apresentaram uma melhoria nos índices do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Respectivamente a 1ª escola em 2011, obteve 3.8% e a 2ª obteve 4.1%. No âmbito geral do Município de Pau dos Ferros o município saiu dos índices de seus 3.1% para em 2011, 3.5% demonstrando um crescimento de 0,4 pontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo políticas,programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública

brasileira, entre os quais, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, o programa integra a gestão administrativa a serviço da gestão pedagógica, focaremos nossas análises na gestão dos processos pedagógicos, como forma de compreender de que forma as escolas vem procurando melhorar e otimizar a rotina pedagógica, informatizando e divulgando os projetos, a filosofia pedagógica que seguem, as atribuições e responsabilidades dos membros dos conselhos escolares para desenvolverem um ensino-aprendizagem de qualidade social naeducação básica no município de Pau dos Ferros/RN.

REFERÊNCIAS:

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração publica gerencial**. 5ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

_____. Impacto do modelo gerencial na administração pública Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**. nº 10, 1998.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política** (RN,1995-2002). Annablume. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela S. A política Nacional de Docente, o Programa Escola de Gestores e o Trabalho. **Educar e revist**a, Curitiba, N.P. Especial 1. Ed. UFPR.2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEM, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, da Cultura e dos Desportos. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944> Acesso 27/05/2011.

BRASIL. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares** (v.5). Brasília: MEC/SEB, 2004, p.23.

_____. Lei nº 10.172/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação** – Brasília: Câmara dos Deputados, 2001ª.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001b. (Série fontes de referência. Legislação; n. 38).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

_____. **Plano diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades @. Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros. **Ensino, matrícula, docentes e rede escolar 2009**. Disponível em: <HTTP://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=rn> Acesso em 24/11/2011.

BRECHT, Bertold. **Privatizado**. Disponível em: <http://www.comunismo.com.br/brecht.html>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. IN: **Lua Nova**, São Paulo, nº 45, 1998.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO; Ilma Vieira (orgs) ... [et al.] Políticas para Educação Superior no Brasil: Velhos Temas e Novos Desafios. In: **Educação A distância do Ensino Superior no Brasil**. CASTRO, Alda Maria & CABRAL NETRO, Antonio. São Paulo: Xamã.

DANTAS, Aleksandre S. Percepções dos docentes acerca do uso da informática nas escolas públicas de Mossoró. In: COELHO, Maria das G. P. (Org.) **Pedagogia Crítica da Mídia-educação nas redes sociais contemporâneas**. Natal: EDUFRN, 2009.

FORMIGA, Marcos. **Educação a distância no Brasil: o que está acontecendo nas empresas e escolas.** ABED 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientífica/Revista_PDFDoc/2003_Educacao_Distância_Brasil>. Acesso 07/11/2009.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. Ed. –reimpr – São Paulo : Atlas, 2010.

MACHADO, Maria Aglaê. Desafios a serem enfrentados na Capacitação de Gestores escolares. **Revista Espaço em Aberto.** Brasília. Fev – Jul. 2000.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**, Vol 12, No, 1, 1999 UNIANDES – LIDIE pp 35-52.

PAULA, Ana Paula P. **Por uma nova gestão pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PARO, Vitor H. E**ducação como exercício do poder:** crítica ao senso comum de educação São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; (Orgs.) T**rabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999a. pp.101-120.

_____. Crítica da Estrutura da Escola. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **As Parcerias Público-Privadas na Educação e as Implicações para a Gestão democrática.** Vitória-ES: Cadernos ANPAE, nº8, 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. F**ormar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Lei Complementar n. 290, de 16 de fevereiro de 2005. **Dispõe sobre a Democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino**. Natal, RN, 2005.

SILVA, Maria Aldeiza da. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a Formação do Docente-Gestor:** Implicações Sobre O Processo De Gestão Escolar No Rio Grande Do Norte (2006-2010). http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-norte/pau-dos-ferros/sintese/. Acesso em 03/08/2012.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARA A PROMOÇÃO DO MULTICULTURALISMO

ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE
UERN/ CAMEAM – andreza_emicarla@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre os resultados de uma pesquisa de campo, que buscou investigar as contribuições da gestão escolar democrática para a promoção da multiculturalidade, esse estudo é parte da avaliação da disciplina Políticas Educacionais e Multiculturalidade da Pós- Graduação Lato *Sensu* em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizou-se como bibliográfica e de campo, em um primeiro momento buscamos os aportes teóricos, por meio da pesquisa bibliográfica, em autores como: Touraine (1997), Candau (2002), sobre a sociedade multicultural e a educação para a multiculturalidade; Boaventura (2007), Santos (2009), e Medeiros e Silva (2012); acerca da concepção de democracia, gestão escolar, e da relevância da gestão democrática para a valorização da multiculturalidade.

A partir das leituras realizadas, construímos o instrumento de coleta de dados, optamos por um questionário, devido ao pouco tempo para a realização da pesquisa, aplicamos o questionário, ao Gestor **Y**,[1] que é natural de São Miguel – RN, do sexo masculino, Licenciado em Pedagogia, possuindo especialização em Psicopedagogia Clinica e Institucional; Gestão dos Processos Educacionais; e Orientação Educacional e Pedagógica, com doze anos de experiência como Professor de Rede Estadual de Ensino, atuando como gestor há cinco anos em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizado no município de São Miguel.

Nosso trabalho estar organizado em três tópicos, sendo o primeiro: Educação e multiculturalismo: aproximações necessárias, donde discutimos a relação entre a educação e a multiculturalidade; o segundo tópico é intitulado: A gestão democrática e a emancipação do sujeito, nesse instante, apresentamos as concepções de gestão, democracia e sua necessária relação com a multiculturalidade.

O terceiro tópico, Gestão democrática e multiculturalismo: Análise de práticas educativas em Escola Estadual de São Miguel/RN, é composto por dois sub- tópicos, sendo estes: A multiculturalidade nos processos educacionais; e Gestão escolar, democrática e multicultural. Nessas secções analisaremos nossos dados empíricos e correlacionamos com as teorias aqui discutidas.

Nas considerações finais, trazemos os resultados e conclusões da pesquisa, refletindo sobre a importância da gestão escolar democrática para a promoção da multiculturalidade.

[1] Nome fictício, escolhido pelas pesquisadoras, para preserva a identidade do gestor colaborador dessa investigação.

EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

As discussões sobre a existência de diversidade de culturas em um determinado meio social, e decorrente destas, as propostas educacionais que visam articular, educação e cultura (s), ainda são relativamente recentes, essas discussões vem crescendo consideravelmente.

Nesse tópico, inicialmente apresentaremos um esboço de como essas discussões foram surgindo em alguns países, logo após nos deteremos às experiências de interação entre educação e cultura no Brasil, e por fim apresentaremos os desafios postos a educação escolar para promover a multiculturalidade.

Observa-se inicialmente que "Tanto na Europa como na América Latina e nos Estados Unidos, as propostas que visam articular a educação e a diversidade cultural nascem do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações." (CANDAU, 2002, p.52) Com isso, se faz necessário políticas publicas educacionais para trabalhar "pedagogicamente a diversidade".

Voltando nosso olhar inicialmente para os Estados Unidos, percebemos que, tanto a sua composição demográfica, com o grande numero de imigrantes, tanto as lutas sócias ocorridas nos anos 60, sendo protagonizadas pelos afro-americanos, impulsionaram a construção de propostas educacionais que visem às questões culturais, relacionada até antão somente aos afro-americanos, com o passar do tempo essa perspectiva foi sendo ampliada, assim, "[...] a educação multicultural- como preferem denominar os norte-americanos- passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciadas e invisibilizados." (CANDAU, 2002, p.54)

A Europa viveu um período, comprendido nas décadas de 50 e 60, de forte imigração de trabalhadores principalmente de suas ex- colônias, a saber: America Latina, Caribe, África e Ásia. Diante dessa nova realidade, "[...] cada vez mais complexa, não tardou em exigir dos países europeus- e aí incluímos as suas escolas- respostas para se conviver com a diversidade de culturas." (CANDAU, 2002, p.58)

O processo de colonização da America Latina foi concebido "pela dominação e negação "do outro" (CANDAU, 2002, p.59), assim desde inicio se fez presente à exclusão, a violência e segregação marcando fortemente suas origens.

Nesse sentido é fundamental, que a educação para a multiculturalidade, promova primordialmente nesses contextos de marginalização enraizados historicamente, o "reconhecimento do outro", como afirma Touraine (1997).

O reconhecimento do outro só é possível a partir da afirmação por cada um do seu direito a ser um sujeito. Complementarmente, o sujeito não pode afirmar-se como tal sem reconhecer o outro como sujeito e, em primeiro lugar, sem se libertar do medo do outro que conduz a sua exclusão. (p.228)

Porém, mesmo diante desse contexto social, as propostas educacionais que valorizam a diversidade cultural, ainda são pouco desenvolvidas na America Latina.

Touraine (1997) assinala que "[...] só pode haver sociedade multicultural se nenhuma maioria atribuir á sua maneira de viver um valor universal." (p.260) é necessário uma pensar sobre a "recomposição do mundo", ou seja, valorizar aqueles grupos sócias que foram marginalizados, dar voz aqueles que não foram ouvidos, dialogar com práticas que considerávamos inferir.

No entanto, compreendemos que "Ainda estamos longe do reconhecimento das minorias, que é intensamente visto hoje como um dos principais desafios da democracia." (TOURAINE, 1997, p.218) Esse desafio também se apresenta na educação? Como lidar com ele?

Candau (2002) nos aponta que possivelmente foram os jesuítas que realizaram no Brasil, as primeiras experiências do dialogo entre a cultura e a educação, isso deu por que os jesuítas buscaram conhecer os hábitos dos índios, vivendo a cultura e aprenderam a linguagem deles, no decorrer do processo de catequização. Mas foi na década de 60, que no Brasil desenvolveu mais projetos que articulavam a cultura dos educandos ao processo de ensino aprendizagem, vale ressaltar que esses projetos se desenvolveram nos espaços não escolares, com a educação popular.

Aqui evidenciamos a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que contribuiu significamente para as concepções e práticas de educação no Brasil e no mundo, o método de Freire foi aplicado nas regiões periféricas do Recife e no interior do Rio Grande do Norte, conseguindo alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, partindo das palavras geradoras, de cada comunidade, criando assim os "Círculos de Culturas".

Concordamos com Candau (2002), quando afirma:

> A preocupação com a liberdade, com o dialogo e o dialógico, com o respeito á realidade e á cultura do educando são marcas claras de pedagogia de Freire. Sem, dúvida, esta corrente educativa oferece elementos fundamentais para a compreensão das relações entre educação e cultura (s). (p.65)

A experiência de Freire, nos evocar a refletir as práticas educativas, no contexto escolar, compreendendo a "educação como prática da liberdade", e como espaço fecundo para interculturalidade.

No campo de políticas públicas brasileiras para a promoção de uma educação multicultural, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em sua proposta de temas transversal, a pluralidade de culturas. Com certeza foi um avanço, sendo este um documento norteador para prática educativa, mas não é o suficiente, é fundamental investir na formação continuada dos professores, na valorização do magistério, na (re) construção de currículos escolares, privilegiando as diversidades culturais de cada região.

É relevante evidenciar, um fator que impulsionou a discussão que aproxima a diversidade de culturas e a educação é o fracasso escolar. Considerando o caráter monocultural da escola, que reproduz as relações sócias de desigualdade muito mais que intervém nelas, percebe-se que a pluralidade de culturas justificava, erroneamente, o fracasso escolar, porém a problemática não estar da diversidade e sim na dificuldade da escola em mediar essas culturas em um mesmo meio, sabe-se que o primeiro passo deve ser reconhecer "[...] a importância da diversidade de culturas no processo de construção do conhecimento." (CANDAU, 2002, p.69)

Para contribuir com essa discussão, sobre os desafios de se construir uma educação para a multiculturalidade, trazemos a assertiva de Candau (2002) ao expor:

> Nesse sentido a escola vive uma tensão que emerge entre, de um lado, ignorar e diversidade sob o ideal da igualdade de trato e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos (as) para o fracasso escolar e, de outro, reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade de existente, a fim de fazer de espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção de conhecimento e de formação humana e cidadã. (p.71)

Essa tensão só será superada quando toda a comunidade escolar compreender que a igualdade não significa anulação das diferenças, assim o desafio que se coloca principalmente ao educador é articular "o ideal de igualdade e o respeito á diversidade".

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

De fato, para que se exista a democracia, é preciso pensar em alguns pontos fundamentais, principalmente quando se diz respeito à democracia escolar, estes pontos são: a participação efetiva dos sujeitos envolvidos não apenas nos setores de gestão, mas em todo âmbito escolar, assim afirma Santos (2009) ao dizer que democracia se constrói em uma determinada sociedade, a partir dos sujeitos que nela vivem; a existência de um conselho que de fato funcione na perspectiva de dar voz à comunidade escolar; garantir a descentralização quanto aos movimentos dentro dos processos educativos; dar o direito à escolha do dirigente escolar a toda comunidade que dela faz parte, este é um processo conquistado e de alto caráter democrático.

Os pontos que formam uma gestão democrática não se cessam por estes achados, mas é uma busca constante a ter uma escola democraticamente ativa. Acredita-se que para um sujeito fazer parte da democracia é preciso antes reconhece – la, para isso deve ser educado politicamente e assim compreender que sua participação social efetiva contribuirá para um sujeito democraticamente emancipado.

A educação está para contribuir na existência de uma democracia voltada para tal emancipação do sujeito, assim compreendem Medeiros e Silva (2012):

> [...] a contribuição da educação – a começar pela gestão escolar – na formação de "mentes" rebeldes e inconformistas com a atual condição de submissão e práticas clientelistas na maneira de lidar com a administração da coisa pública seria significativa na construção de subjetividades sociais voltadas para a luta política emancipatória (p. 126).

Para valorizar a democratização nas escolas e a emancipação do sujeito, a principio deve-se enxergar suas especificidades, Boaventura (2007) reforça ao dizer que "necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre *o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença" p.62*. Para isso vemos que o multiculturalismo presente e reconhecido nas classes sociais deve ser considerado, assim:

> É esse fazer cotidiano dentro das instituições que impulsionará na coletividade social uma subjetividade social fortalecida para o exercício da democracia participativa em todos os seguimentos sociais, o que, por conseguinte, irá resultar numa nação com forte sentimento de participação (MEDEIROS E SILVA, 2012 p.126).

É no cotidiano escolar que as práticas democráticas devem se fazer presente, isto não deve ocorrer apenas a partir da escolha dos dirigentes, mas desde sua organização, dando oportunidade aos sujeitos escolares a participar das decisões da escola.

Para que se exista em um contexto escolar uma gestão, as partes, ou seja, os membros da escola precisam pensar coletivamente em uma forma de democracia. Libâneo (2001) esclarece dois tipos de tomadas de decisões, em torno do conceito de democracia escolar, dependentes do objetivo ao qual a instituição de ensino procura erguer-se sendo estes:

> [...] numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente (p. 101).

Libâneo, se atenta para a democracia participativa, este acredita que para que o exercício da democracia esteja ativo dentro das instituições de ensino, é preciso que exista uma democracia vol-

tada para a participação dos agentes da escola, em todas as esferas, sejam elas administrativas, pedagógicas e dos usuários da escola, pois "A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola [...] (2001 p. 102). A final assim os sujeitos terão maior conhecimento dos objetivos e metas da instituição de ensino, além de exercerem a sua autonomia.

Compreende-se que para que uma equipe esteja em pleno exercício da democracia na gestão escolar, e mais que necessário que todos estejam dispostos a exercê-la, isso implica na tomada de decisões coletivas, pondo em prática todas as decisões tomadas em coletivo e se disponibilizar a exercer algumas competências como se relacionar bem com os membros da equipe, argumentar em relação aos temas discutidos, entre outros requisitos que o grupo julgar importante.

O papel do diretor é fundamental para o processo de gestão democrática na escola, Libâneo (2001) acredita que seu papel vai além dos assuntos administrativos, mas perpassa também aos assuntos pedagógicos da escola. Mesmo havendo um coordenador pedagógico e este esteja à frente as questões existentes em sala de aula, não diminui a responsabilidade do diretor em estar tomando consciência de tudo que ocorre no âmbito escolar. O diretor, assim, precisa dispor de muitas habilidades para gerir uma instituição de ensino, habilidades estas que vão além dos processos administrativos da escola. Por isso, torna-se uma grande responsabilidade dos profissionais e toda comunidade escolar em escolher os dirigentes de uma instituição.

Portanto, a participação dos pais no cotidiano escolar, favorece a escolha dos dirigentes, principalmente quando os candidatos já fazem parte do quadro de funcionários da escola. Além disso:

> A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo (LIBÂNEO, 2001 p. 114).

Libâneo acredita que a escola não deve acontecer de forma isolada, como se a sociedade escolar tivesse fim em si mesma, por isso a participação dos pais compreende o acréscimo nas relações interculturais dentro da escola, com a participação efetiva da comunidade interagindo com a realidade social, esta participação parte das reuniões, colegiados, associações ou conselho de escola.

A interculturalidade se faz presente a partir dos grupos que compõem a escola, sendo estes, professores, alunos, pais, coordenadores, diretores e outros funcionários, onde cada um carrega consigo prioridades diferentes, assim, acontece o multiculturalismo na gestão democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E MULTICULTURALISMO: ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLA ESTADUAL DE SÃO MIGUEL/RN

A Multiculturalidade nos Processos Educacionais

É valido apontar inicialmente que "O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com freqüência, porém com diferentes significados." (CANEN, 2007, p.192) defendemos, nesse trabalho, a abordagem intercultural, que "[...] está orientada á construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade." (CANDAU, 2008, 52)

Para tanto é fundamental, refletir as implicações pedagógicas da interculturalidade, e construir uma práxis que reconheça "o outro" como sujeito sócio- cultural econômico e político, com valores, e costumes diferentes, valorizando esta diferença e propiciando sistematicamente espaços que favoreçam o cruzamento de culturas.

Nessa secção, apresentaremos as respostas do gestor **Y,** a questionamentos sobre multiculturalidade e educação.

Com objetivo de perceber qual a concepção do gestor escolar sobre multiculturalidade, e sua relação com o contexto escolar, trazemos no episódio abaixo, as respostas obtidas a partir da seguinte indagação: *Depois de grandes debates e lutas sócias o multiculturalismo vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões dos educadores, assim, como você compreende a multiculturalidade no contexto escolar.*

Episódio 1:

> **Gestor Y:** *As heterogeneidades que encontramos nas escolas e especificamente nas salas de aula, são cada vez mais contrastantes, o professor precisa estar preparado para lidar com esta realidade valorizando assim a multiculturalidade.*

Percebemos na fala do gestor, que ele compreende a multiculturalidade enquanto uma pluralidade de culturas cada vez mais presente na escola aponta que os sujeitos escolares estão trazendo uma diversidade de valores, costumes e comportamentos, diferentes cabendo assim ao professor o desafio de mediar essas diferenças, valorizando nesse instante a multiculturalidade.

Objetivando perceber se o gestor reconhece a multiculturalidade na sua equipe, e como este lida com essas diferenças, indagamos: *Enquanto gestor escolar, como você media a multiculturalidade na equipe administrativo-pedagógico?*

No episódio dois, trazemos a fala do gestor.

Episódio 2:

> **Gestor Y:** *Procuro incentivar o trabalho coletivo, acredito que trabalhar em conjunto ajuda na troca de experiências e consequentemente na aceitação do outro.*

Observa-se que o gestor defende o reconhecimento da diferença, e a aceitação do outro, apontando como necessário a esse fim o trabalho coletivo, que se dá como troca fecunda de saberes, e valores.

Ainda sobre a importância do "reconhecimento do outro" Candau (2008) afirma: "A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. "(p.58)

Contrapondo o discurso do gestor **y** com a assertiva de Candau (2008), percebemos uma aproximação no que tange a relevância de conhecer o "outro" através do dialogo e do respeito pela diferença.

Para ampliar a discussão, acerca da multiculturalidade nos processos educativos, indagamos ao gestor: *Você ver a multiculturalidade nas práticas educativas? Como elas são desenvolvidas? Como poderia melhorar?*

No episodio abaixo, elencamos a voz do gestor ao responder esse questionamento.

Episódio 3:

> **Gestor Y**: *Enquanto gestor compreendo que nem todos os professores tem a idéia de desenvolver o multiculturalismo em suas práticas educativas, porem procuro incentivá-los a proporcionar a valorização da troca de culturas em suas salas de aula, sei que em muito precisa melhorar, afinal este é um assunto novo no ramo da educação, é possível ver ainda que poucos, professores, através do trabalho em equipe, valorizam o multiculturalismo em sala de aula, isso porque nem todos enxergam a heterogeneidade nela. O professor precisa*

> *dar vez e voz aos alunos, fazer com que exponham suas idéias, para que o outro compreenda a sua especificidade e com um trabalho mediado proporcionar a conscientização de que em cada ser habita uma idéia nova, diferente da sua e é preciso aceitar e se possível conviver com esta heterogeneidade.*

O gestor **y** nos releva em sua fala, que nem todos os professores têm conhecimento teórico acerca do termo multiculturalidade e conseqüentemente não trabalham nessa dimensão da valorização da diversidade de cultura em sala de aula, o gestor, evidência que incentiva práticas educativas que valorizem o dialogo entre as culturas, porém reconhece que essa discussão ainda é nova no contexto escolar, logo os desafios são muitos, ele afirma que são poucos os professores que valorizam a diversidade, através do trabalho coletivo.

Outro fator que deve ser ressaltado na fala no gestor, e a necessidade de dar voz aos alunos, observando as particularidades de cada um, enfrentando o desafio de conviver com o diferente.

Percebe-se que o gestor **y**, fundamenta seu discurso em aportes teóricos que valorizam os processos de troca de culturas e reconhecimento do outro, o que contribui significativamente com a construção de relações sociais pautadas no respeito e tolerância, como também a promoção de uma educação para multiculturalidade.

Gestão Escolar, Democrática e Multicultural

A democracia contemporânea vem sofrendo desafios que colocam em dúvida a sua seriedade. Estaria o seu conceito mal formulado pelos gestores escolares? Seriam estes de fato democráticos? Partindo das indagações, Boaventura (2007), nos esclarece que "minha definição de democracia é: substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada. É um trabalho democrático muito mais amplo do que se pensava até agora" p.62. Mas ES estaria ainda esta autoridade sendo de fato compartilhada?

Para compreender esta questão, perguntamos ao gestor **y:** *Qual a sua compreensão sobre democracia e qual a importância desta na gestão escolar.* Assim obtivemos.

Episódio 4:

> **Gestor Y***: Acredito que democracia parte do ponto em que todos os interessados participem ativamente das tomadas de decisões de um determinado sistema. Na educação, a gestão democrática escolar deve funcionar da mesma maneira, é importante que todos os interessados nos processos educativos participem dos processos decisivos na escola, para que de fato a gestão possa se tornar democrática.*

Obtivemos, nesta resposta, alguns esclarecimentos em torno do perfil dos gestores da rede Estadual de Ensino Fundamental, em consonância com o pensamento de Boaventura (2007), percebemos que o gestor compreende o conceito de democracia e acredita que este é um passo para uma gestão democrática.

Acreditamos na possibilidade que a democracia pode proporcionar o multiculturalismo, como denotam Medeiros e Silva (2012) ao enfatizar a importância da emancipação do sujeito, a final, é partindo da valorização do multiculturalismo, visto na fala do gestor, que acontece a emancipação de cada um.

Baseados nesta reflexão, perguntamos ainda ao gestor **y** se *Os processos democráticos contribuem para a valorização da muticulturalidade na comunidade escolar e como isso acontece.* Partindo deste ponto o gestor responde.

Episódio 5:

> **Gestor Y:** *Sim, quando se dá espaço para que todos participem dos movimentos educacionais promovidos na escola, é possível que toda a comunidade escolar interaja uns com os outros e assim a multiculturalidade é valorizada.*

Percebemos assim na fala do gestor que este valoriza o trabalho coletivo, o espaço aberto para a promoção do multiculturalismo e ainda proporciona espaço para que toda a comunidade tenha voz e vez nos processos coletivos.

Compreende-se que a maneira como este gestor encaminha o valor da comunidade escolar na escola, parte de uma gestão democrática, aberta com representatividade compartilhada, assim como acredita ter democracia por Boaventura (2007).

Para melhor compreensão e fixação dos diagnósticos, o perguntamos, por fim: *Qual a contribuição da sua gestão para favorecer os processos democráticos na escola e quais os desafios encontrados?* Assim obtivemos a seguinte resposta.

Episódio 6:

> **Gestor Y:** *Através das reuniões de pais e mestres; dos eventos culturais; saraus; projetos, sempre abrindo espaço para que toda a comunidade escolar participe, porem, não são todas as pessoas que disponibilizam de tempo ou até mesmo de bom senso para participar destes eventos e este é um grande desafio: encontrar uma estratégia para que toda a comunidade escolar participe dos eventos escolares, para que a gestão seja de fato democrática. Muitos, que Sá, todos, procuram a democracia, mas nem todos fazem a sua parte.*

De fato, constatamos uma gestão com características fortes da democracia e da sua influencia para que aconteça a valorização do multiculturalismo na escola. Porem até mesmo com uma consciência democrática, esta deixa a desejar quando se fala nos desafios encontrados neste processo.

Não depende apenas do gestor, é preciso que a comunidade escolar se comprometa com as causas da escola e valorizem assim a democracia. Boaventura (2007) já enxerga um diagnóstico a partir do problema da democracia nas escolas "O problema está em compreender que a democracia é parte do problema, e temos de reinventá-la se quisermos que seja parte da solução" p.90. Reinventá-la, faz parte de todos, não apenas do gestor. Assim, é preciso estar consciente quanto à importância da participação no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um gestor, de fato comprometido com o seu trabalho na escola, precisa estar vinculado não apenas as práticas administrativas, mas também com a sua orientação pedagogia. Acreditamos que, uma escola bem orientada, pedagogicamente, é o primeiro passo para o sucesso escolar.

Mesmo o multiculturalismo sendo um assunto novo nas escolas, a pluralidade cultural sempre existiu e por isso é preciso dar maior importância à heterogeneidade de culturas que traz os alunos para a vivencia escolar. Para isso professor precisa estar preparado e nada melhor que um bom gestor para valorizar este conceito.

Observamos a partir do questionário, que o gestor tem conhecimento do seu papel dentro da escola e que este não se resume as práticas administrativas, mas se compromete com a pedagogia da escola em que atua.

A relação entre educação e multiculturalidade se fez presente na prática do gestor, identificamos que este utiliza abordagens que valorizam o multiculturalismo bem como a emancipação do sujeito, dando a oportunidade para que a comunidade escolar se faça presente e decisivo nas tomadas de decisões dentro do contexto escolar

Diante dos estudos feitos para a realização deste trabalho, podemos identificar que o gestor voluntário e contribuinte de fato para que o multiculturalismo aconteça dentro do ambiente escolar, valorizando a participação da comunidade. Mesmo encontrando desafios, o gestor busca incentivar a participação da comunidade, o que não é frequente pela desvalorização ou desinteresse da comunidade.

Reconhecemos assim a importância de uma gestão democrática condizente para a promoção do multiculturalismo nas escolas e o quanto o papel de um gestor comprometido pode contribuir para a mesma.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANEN, Ana. O **multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Revista Comunicação e política v.25, n° 2, p.091-107.2007.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Revista e ampliada – Goiania: Editora ALTERNATIVA, 2004.

MEDEIROS, Maria Soares de e SILVA, Ciclene Alves. **Educação na contemporaneidade: políticas e gestão dos sistemas e da escola pública** 1. Ed. **–** Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social** – São Paulo: Boitempo, 2007.

TAURAINE, Alain. **A sociedade multicultural** In: Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et Differrents. Librairie Arthéme Fayard,1997.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

SHEILA BEATRIZ DA SILVA FERNANDES
UERN – sheilafernandes_jc@hotmail.com
CICLENE ALVES DA SILVA
UERN – ciclenealves@bol.com.br
ARILENE MARIA SOARES MEDEIROS
UERN – arilene.medeiros@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva conhecer as estratégias que o gestor utiliza para incentivar a participação dos pais numa Unidade de Educação Infantil (UEI) do município de Mossoró-RN. O estudo é um recorte do meu trabalho monográfico que mostra a importância de definir o que é participação e como ela acontece no cotidiano escolar. Assim, buscou-se: observar como acontece o envolvimento do gestor em relação aos pais numa escola de Educação Infantil; identificar as estratégias que o gestor utiliza para a participação dos pais; e por fim, construir uma reflexão sobre a temática partindo do referencial teórico.

Para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa, evidenciando o caráter bibliográfico e empírico obtido por meio de observação não participante e o Jornal de Pesquisa. Conforme Richardson (2008), a pesquisa qualitativa centra-se na compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos.

A observação foi realizada junto ao gestor de uma UEI de Mossoró-RN, percebendo suas ações e a participação dos pais. A observação é de caráter não participante definida como:

> Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho (RICHARDSON, 2008 p. 260).

A escolha da observação não participante se deu pela convicção da necessidade de distanciamento para coletar os dados sem envolver-me com a realidade. Durante a observação foi construído um Jornal de Pesquisa (JP), escrito diariamente para registrar os acontecimentos relevantes para a pesquisa baseado em Barbosa e Hess (2010). Eles percebem o JP como aquilo que desenvolve e aprimora um olhar mais inquieto e interrogativo sobre qualquer temática ou assunto que se queira. E, apresentam como o JP deve ser escrito:

> Não se trata de anotar tudo o que eles vêem, mas aquilo que lhe faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos e, particularmente, que anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou idéias que cruzam o campo das preocupações apresentadas [...] (BARBOSA e HESS 2010, p. 55).

Por fim, foi feita a análise dos dados colhidos na observação. Uma análise de conteúdo "utilizada para estudar material de tipo qualitativo. Portanto, deve-se fazer uma primeira leitura para orga-

nizar as ideias, incluídas para, posteriormente, analisar os elementos e as regras que as determinam" (RICHARDSON, 2008 p. 224).

A fundamentação teórica desse trabalho foi baseada nos estudos de Paro (2011) e Libâneo (2004) contribuem para entender a democratização do ensino e a participação de todos os segmentos que compõe a escola nas decisões escolares. Demo (1996) aponta a participação como uma conquista dos interessados em participar, um processo infindável que nunca atinge a suficiência. Para entender a Educação Infantil e a importância da parceria entre escola e família foram estudadas as ideias de Oliveira (2011 e Sambrano (2008) que enfatiza que as duas instituições, família e escola, possuem tarefas importantes e complementares na educação das crianças.

Essa pesquisa é relevante, pois desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a participação da família torna-se uma condição fundamental para a democratização da gestão, e o que se percebe pelos estudos já realizados é o distanciamento entre a escola e os pais, ou uma participação que não ultrapassa a formalidade. Esse estudo procura perceber o que a escola, o gestor está realizando para que favoreça essa participação dos pais e sensibilizá-los da importância destes na educação dos filhos, tanto no acompanhamento das atividades, como na tomada de decisões da escola que possam favorecer o aprendizado dos alunos na instituição.

O trabalho está organizado em dois momentos: o primeiro apresenta o conceito de participação e a importância da participação dos pais nessa modalidade de ensino, no segundo a pesquisa empírica apresentando as estratégias que a gestão escolar de Unidade de Educação Infantil de Mossoró-RN realiza para promover essa participação.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO TEÓRICO

Com a democratização do ensino, ocorrida formalmente no Brasil na década de 1980, os pais são chamados a participar da gestão escolar. Surge uma nova concepção de gerir a escola, a gestão democrática em que todos que compõe a escola, inclusive os pais estejam presentes na escola, participando e tomando decisões na unidade de ensino. A gestão democrática rompe com a ideia centralizadora do gestor como autoridade e "dono" da escola. Esse pensamento de gestão amplia as decisões para todos os segmentos da escola: alunos, pais, funcionários, professores e gestores incentivando a participação de toda a comunidade escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Para Cury (2006), a gestão escolar democrática baseia-se na participação e na deliberação pública que expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do desenvolvimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Segundo Libâneo (2004), a gestão democrática e participativa procura uma organização escolar pautada na participação de todos os membros que envolvem a equipe escolar na tomada de decisões. Uma relação orgânica entre a direção e os membros da escola, lembrando que todos devem assumir suas responsabilidades, sua parte na instituição escolar. Para entender a participação dos pais na educação se faz necessário destacar o que entendemos por participar. Que participação se defende para os pais?

DEMO (1996) entende que participação é uma conquista, um processo infindável, pois a participação nunca atinge a suficiência, quando entendemos que esta não precisa mais avançar estamos regredindo. Não existe uma participação completa, é uma conquista processual e que precisa está

se repensando quando almejamos mudança de uma sociedade autoritária para uma sociedade política, participativa que busca o cumprimento dos seus direitos sociais.

A participação dos pais na escola não deve estar atrelada apenas ao acompanhamento do rendimento escolar do seu filho, mas como um ato político de está inserido no órgão público, mantido pelos impostos pagos pelos pais. Não perceber a escola dos filhos como dádiva do Estado, no entanto é um direito, pois todos da sociedade contribuem para a existência da escola.

A relação de Estado e sociedade na escola deve ser concebida a partir da ideia de uma educação comunitária e participativa que é definida por DEMO (1996) como aquela que o Estado se compromete a sustentar a necessária rede de ensino. E a sociedade conceba a escola como conquista sua. Ao entender isso, ela se preocupa com a estrutura física da escola, como os alunos que faltam, a qualidade de ensino, a formação dos professores que atuam na escola, enfim cuida da escola como se fosse sua comunidade ou sua própria casa.

Os pais precisam conceber essa ideia de educação, de escola para não participar da escola de maneira passiva.[1] A participação que se deseja para a escola é aquela em que os pais discutam as questões escolares com liberdade para expressarem suas opiniões e sugestões para a escola entendendo que é seu direito e dever participar do processo educativo compreendendo a escola como um patrimônio da sociedade.

Na educação infantil, aprovada na LDB[2] como componente da educação básica,

deve existir a participação dos pais na escola desde a primeira etapa da criança na educação básica. O estigma de que a educação infantil é apenas o cuidar, ainda perdura na sociedade, inclusive muitos pais pensam desse modo, esse estigma precisa ser quebrado a partir do incentivo dos pais estarem presentes na escola desde a educação infantil para que esse desejo de participar perdure durante todo o processo educativo de seus filhos.

É necessário que se crie por meio da participação dos pais na escola, a organização da sociedade em prol dos seus direitos e de um serviço público de qualidade que atendam as aspirações da população, em vez da cultura dominadora de cima para baixo, que o Estado ou os que estão no Poder devem nomear as ordens para o restante da população.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A família é corresponsável na educação dos seus filhos, conforme previsto na Constituição Federal de 1988:

> Art. 205 – A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da comunidade, da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é uma responsabilidade do Estado e da família promover a educação para as crianças pequenas entendendo que esse primeiro momento na escola infantil complementa a educação recebida da família. Sendo assim, a participação da famí-

[1] Participação passiva corresponde a participar das reuniões escolares, do conselho escolar, mas não expressar suas opiniões, seus questionamentos para a comunidade escolar, deixa que os outros decidam e apenas está na função de apoiar os que os outros estabelecem sem questionar.

[2] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB legitimada em 1996

lia na escola, no processo educativo dos filhos, é apontada pela Constituição 1988[3] como necessária, devendo ser concretizada dia após dia na unidade de ensino para o desenvolvimento da criança e exercício da cidadania dos pais e os outros segmentos presentes na instituição.

A educação infantil é o momento propício para enfatizar a aproximação da escola e os pais justificada pela idade das crianças. Os pais se preocupam em participar, acompanhar as decisões da escola pelo cuidado com a criança pequena (Sambrano, 2008), colaborando para a democratização do ensino desde a Educação Infantil.

A escola, nesse momento, precisa buscar mecanismos para despertar o interesse dos pais em participar da instituição que o(a) filho(a) estuda. Se a participação dos pais iniciarem desde a educação infantil, maior será a probabilidade de estes permanecerem acompanhando seus filhos nas etapas subsequentes da educação básica.

A participação dos pais que se almeja na instituição escolar precisa ser projetada, discutida na comunidade escolar estratégias para se alcançá-la. Os mecanismos de participação dos pais devem ser compreendidos de modo único e particular de cada instituição e grupo de pais. Não existem metodologias, estratégias prontas para serem aplicadas em cada instituição escolar de educação infantil que resulte na participação efetiva dos pais. Cabe aos profissionais e os pais interessados da instituição escolar pensarem, partindo das necessidades e contexto inserido, formas de incentivar a participação dos pais com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos seus filhos e construírem uma consciência política sobre o processo educativo.

ESTRÁTEGIAS UTILIZADAS PELA GESTÃO DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MOSSORÓ-RN PARA A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

O campo empírico da pesquisa foi a Unidade de Educação Infantil,[4] localizada no município de Mossoró- RN, que atendeu 217 crianças matriculadas no ano de 2012, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino. A UEI recebe alunos de 2 a 5 anos, com as salas do maternal, infantil I e II. São 14 professoras que fazem parte da equipe escolar, sendo uma com a formação do magistério e atua como auxiliar de classe, e 13 professoras graduadas em pedagogia e especialistas. A UEI conta com a presença de 4 estagiárias, 2 que atuam no turno matutino e as outras 2 no turno vespertino, uma zeladora e 2 merendeiras. A gestão da escola é formada por uma gestora e supervisora. A gestora da UEI é graduada em pedagogia pela universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, a supervisora graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia.

A pesquisa realizada na UEI se organiza por meio de observação não participante registrada diariamente no Jornal de Pesquisa (JP) e foi escrito num caderno específico, anotando e registrando o observado significativo para a pesquisa. Barbosa e Hess apresentam como o JP deve ser escrito:

> Não se trata de anotar tudo o que eles vêem, mas aquilo que lhe faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos e, particularmente, que anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou idéias que cruzam o campo das preocupações apresentadas [...] (BARBOSA e HESS 2010, p. 55).

A observação não participante registrada no jornal de pesquisa no primeiro dia de observação apresenta as ações da gestora, a rotina de trabalho da instituição e sua estrutura física que é compos-

[3] Constituição Brasileira promulgada em 1988
[4] O nome da instituição foi preservado, sempre que se referir à instituição será utilizado a sigla UEI.

ta por uma sala da direção, outra para reunião dos professores, sala para os materiais pedagógicos, 6 salas de aulas, dispensa para guardar os alimentos, 2 banheiros, cozinha e dois pátios: um é o refeitório e outro para a as atividades realizadas com os alunos.

As ações que a gestora desenvolve na escola, percebidas por meio da observação são muitas, dentre elas: receber os pais e as crianças na chegada à escola, receber merenda escolar, organizar reuniões com pais, professores, verificar o cumprimento do mapa educacional, prestação de contas, organizar documentos para transferência de aluno, se for necessário, fazer matrículas, esperar os pais quando chegarem atrasado para buscar seus filhos, e todas as demandas que surgirem na instituição passa pelo gestor para organizar e buscar possíveis soluções junto com a comunidade escolar.

Ao apresentar a instituição, a gestora falou sobre a gestão escolar no município que não ocorre por meio de eleições para diretores, ainda permanece o cargo por indicação política. Enfatiza que "apesar da gestão na educação infantil ser por indicação nos baseamos na gestão democrática" (JORNAL DE PESQUISA, 12 de dezembro de 2012).

Neste momento, houve questionamentos que rodearam os meus conceitos fixados durante toda a vida acadêmica dessa pesquisadora que registrou:

> A gestão democrática se resume somente a ter eleição para diretores, participação dos pais, comunidade, funcionários e professores nas decisões escolares. O fato de na UEI não existir a eleição para diretor, mas acontecer diversas práticas de participação de todos da escola podem desconsiderá-la com democrática? (JORNAL DE PESQUISA, 12 de dezembro de 2012).

A eleição para diretores é uma das práticas para a democratização da gestão escolar, em que a comunidade: pais, professores, alunos, funcionários e a população podem escolher o gestor da instituição. Segundo Paro (2011) a eleição é a modalidade de escolha mais adequada às funções do gestor e não pela sua maior afinidade com o partido que está no poder ou grupo que está no governo do município. As eleições são um exercício democrático por coibir a indicação política, eliminando as práticas clientelistas e patrimonialistas de indicação deste profissional pelo poder público. Entretanto, a ausência da eleição para diretores não elimina as chances do gestor elegido pela Secretária de Educação do município desenvolver na sua gestão baseada nas práticas democráticas, mecanismos que envolvam toda a comunidade escolar nas decisões escolares.

A observação das falas da gestora, como suas ações, fez perceber que a participação dos pais é relevante para a instituição, pois os pais têm o papel de colaborar com a instituição acompanhando seus filhos, tomando decisões e tendo abertura para cobrar mais dos profissionais da gestão escolar. Além disso, se percebe a função política, o despertar dos pais para a necessidade de participar da educação dos filhos, decidindo as diretrizes da instituição escolar junto como o gestor e os demais segmentos coletivamente.

Assim, os pais devem participar democraticamente do ensino desde o ingresso do seu filho na educação infantil e esse posicionamento deve ser contínuo durante a vida escolar do filho. A educação infantil é a primeira transição da criança para o ambiente escolar, esse é o momento propício para enfatizar a aproximação da escola e os pais justificada pela idade das crianças. Os pais se preocupam em participar, acompanhar as decisões da escola pelo cuidado com a criança pequena (SAMBRANO, 2008).

Os desafios da gestão escolar é, primeiramente sensibilizar os pais a entenderem que a educação infantil está além do cuidar, sendo também destinada a função de educar juntamente com a família e, promover estratégias que desperte o interesse dos pais de participarem ativamente na ins-

tituição em todos os momentos da vida escolar do(a) filho(a), abaixo se discute como as estratégias são desenvolvidas na UEI do município de Mossoró-RN.

O CONTATO DIÁRIO

É uma estratégia natural, os pais sempre deixam a criança na escola, que deve ser aproveitada pelo gestor para que haja diálogo de avisar os dias necessários para os pais estarem na escola para participar das reuniões, discussões sobre questões que envolvem a escola, enfim, um momento de diálogo entre o gestor, os pais e as professoras cultivado pela recepção diária no portão da escola.

No turno matutino foi observado que a gestora chegou, apenas um dia, depois da abertura dos portões, mas algumas mães estavam chegando e a gestora sem hesitar recebiam os pais. As mães fizeram algumas perguntas sobre as matrículas e os eventos que estavam marcados e a gestora respondeu as dúvidas. Nesse momento percebe-se o quanto é importante a recepção, na chegada e na saída, dos alunos e pais para promover essa aproximação entre o gestor e a família, para que se sintam parte da escola e desejem participar das decisões escolares e de outros eventos que surgirem no decorrer do ano.

A gestora falou que o turno vespertino perde esse acompanhamento porque fica difícil chegar à abertura dos portões, pois "Eu saio da escola geralmente às 12h:30min, devido acompanhar a troca de horários dos professores da turma do integral que são alunos que passam os dois horários na UEI e as mães vem buscá-los no final da tarde" (JORNAL DE PESQUISA, 2012).

Sambrano (2008, p. 151) aponta que:

> Os contatos rotineiros durante os momentos de entrada e saída das crianças da instituição revelam um clima de informalidade e familiaridade no estabelecimento e manutenção da relação com os pais, muito mais do que parceria e envolvimento.

Assim, essa estratégia promove o envolvimento informal dos pais com a escola, nesse momento se constrói um relacionamento que permite os pais se sentirem a vontade para expressar seus questionamentos, suas dúvidas e compartilhar suas ideias diante das questões escolares.

Mapa Educacional

O mapa educacional, construído anualmente, proporciona para escola a organização das atividades a serem realizadas em um cronograma para que todas as metas sejam cumpridas. Este é ampliado e exposto na escola no lugar que todos possam visualizar as metas a serem cumpridas pela instituição. Porém, não ficou explícito no discurso da gestora se os pais eram convidados a participar desse processo de construção do mapa e da avaliação. Esse momento seria propício para os pais proporem as atividades que eles percebem a necessidade da escola realizar, por meio dos seus conhecimentos da comunidade e do contexto da criança.

Projetos pedagógicos: eventos temáticos

Cada projeto pedagógico é planejado na escola com os professores, a gestora e a supervisora, são organizados de acordo com o tema abordado na sala de aula para os pais. Esses projetos pedagógicos fazem parte do mapa educacional e devem acontecer mensalmente. Na observação realizada na UEI estive presente em dois eventos com os pais resultantes dos projetos pedagógicos realizados com as crianças na sala de aula, esses eventos geralmente são apresentações das crianças sobre os conteúdos estudados para que os pais conheçam o que as crianças aprendem na escola

e torna-se uma forma de incentivo aos pais a acompanharem o desenvolvimento cognitivo do seu filho, inclusive nas tarefas de casa.

O Festival Literário: Era uma vez, atividade de culminância do projeto pedagógico aprendendo os contos literários, se realizou com apresentações das crianças dos contos literários infantis que eles estavam aprendendo na sala de aula para os pais. Incentivando a criança a se expressar por meio do teatro e os pais foram convidados a participar desse momento.

> A gestora aparece para dar boas vindas aos pais vestida de branca de neve e conta a história de branca de neve e os setes anões para os pais e crianças. [...] As crianças começam a chegar com roupas diferentes e os professores também. [...]As crianças se surpreendem com a decoração. Os pais ficam entusiasmado, e parecem felizes em ver seus filhos fantasiados (JORNAL DE PESQUISA, 30 de novembro de 2012).

A gestora fantasiada conquista a atenção das crianças e dos pais que demonstram entusiasmo pelo festival e pelo fato de colaborarem para que esse momento acontecesse. Segundo a gestora as mães ajudaram na confecção das fantasias das crianças, inclusive nos acessórios do cenário, a UEI conseguia o tecido e as mães ficaram responsáveis pela costura das roupas. A ligação entre a UEI e os pais é perceptível pela quantidade de pais que estavam presentes, todas as crianças estava com o pai, ou a mãe, ou os dois. A UEI está conseguindo uma forte presença dos pais nas atividades da escola, "os pais se divertiam ao ver a dramatização da história pelos seus filhos e tiravam fotos" (JORNAL DE PESQUISA, 30 de novembro de 2012).

Outro evento realizado corresponde a Tarde de Autógrafos é o momento que as crianças do Infantil II apresentam o livro construído. Durante o último bimestre cada turma (matutino e vespertino), o livro é construído coletivamente com os alunos da turma organizado pelas professoras, anualmente acontece o lançamento dos livros com a tarde de autográfos e a comemoração da formatura dos(as) filhos(as) da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Este evento proporciona um espaço de descontração e de memórias do que os pais já vivenciaram na escola e um incentivo a buscarem, após a educação infantil, está presente na vida escolar dos seus filhos. Após as apresentações, cada criança recebeu uma medalha de pequeno escritor e autografou o livro que foi entregue aos pais, durante esse momento perguntei a alguns pais, como estava sendo esse momento para eles?

Um pai enfatizou que "é um momento muito importante, estou muito feliz e emocionado". E uma mãe ressaltou que é um momento "Importante tanto para eles, como para nós, faz parte do aprendizado da criança". E outra mãe falou da importância da instituição para seu filho, "Emocionante, estou amando esse momento, sinto felicidade, pois meu filho aprendeu muito aqui, chega a dar uma tristeza saber que ele não vai mais estudar aqui". (JORNAL DE PESQUISA, 12 de dezembro de 2012).

Esse discurso dos pais demonstra que durante os anos que seu filho ficou na instituição houve uma relação de confiança entre os pais, quando a mãe diz que dá tristeza saber que seu filho vai mudar de escola é porque os laços de confiança foram construídos entre a escola e a mãe. Esse momento organizado pela instituição traz felicidade e aprendizado para a criança, em que a importância da participação dos pais nas atividades promovidas pela escola é reconhecida pelos alunos.

Os projetos pedagógicos são citados pela gestora como destaque da instituição, pois eles acontecem mensalmente são "pensados para as crianças juntamente com uma atividade de culminância com os pais, a gestora falou que na escola estava finalizando o último projeto pedagógico e observar como acontece essa culminância" (JORNAL DE PESQUISA, 12 de dezembro de 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu perceber que a participação dos pais na escola não deve estar atrelada apenas ao acompanhamento do rendimento escolar do seu filho, mas como um ato político de fiscalizar o órgão público que é mantido pelos impostos pagos pelos pais. Não perceber a escola dos filhos como dádiva do Estado, no entanto é um direito, pois todos da sociedade contribuem para a existência da escola. A participação dos pais na escola tem essa função social de juntamente com ela controlar as decisões do Estado. Os pais precisam conceber essa ideia de educação e de escola para não participar passivamente das questões escolares.

Os pais, muitas vezes, são convocados a participarem da escola somente no ensino fundamental, em sua maioria por meio de conselhos escolares. Quando a Educação Infantil passa a ser componente da educação básica necessita existir incentivo a participação dos pais na escola desde os primeiros dias da criança na escola. A Educação Infantil é a primeira transição da criança para o ambiente escolar, esse é o momento propício para enfatizar a aproximação da escola e os pais justificada pela idade das crianças. Os pais se preocupam em participar, acompanhar as decisões da escola pelo cuidado com a criança pequena (Sambrano, 2008).

A escola sente dificuldade quando os pais não buscam a instituição, principalmente na educação com crianças pequenas. A interdependência da instituição escolar e os pais na educação infantil deve ser considerada patamar para construir essa relação e participação dos pais para uma gestão escolar democrática e acompanhamento dos filhos no processo de aprendizagem. A escola carece buscar mecanismos para despertar o interesse dos pais em participar da instituição que se filho estuda. Se a participação dos pais iniciarem desde a educação infantil, maior será a probabilidade de estes permanecerem acompanhando seus filhos nas etapas subseqüentes da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim. HESS, Hemi. **O diário de pesquisa: o estudanteuniversitário e seu processo formativo.** Brasília: Liberlivro,2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 de Março de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamento e funções. **Revista Brasileira de Políticas e Administração Escolar – RBPAE.** UFPE – Online. v. 22, n. 1, p. 41 – 67, jan./jun. 2006. ISSN: 1678 – 166X.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo. Cortez. 3ª ed. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola:** Teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 119-133.

PARO, Vítor Henrique. **Crítica a estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores José Augusto de Sousa Perez... (et. al.).

Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas. Editora: Alínea. 2ª ed. 2008, p. 139 a 155.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO NORTEADORAS DA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE GESTÃO ESCOLAR

MIRTES GONÇALVES HONÓRIO
UFPI – mirteshonorio@hotmail.com
MARIA TERESA CHRISTINA TORRES S. HONÓRIO
UFPI – teresaufpi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge de questionamentos a respeito das concepções de criança e de educação infantil e suas implicações para o processo educacional das crianças pequenas. Estas reflexões inquietantes foram o foco do estudo, onde se buscou sistematizar e compreender a repercussão dessas concepções na prática cotidiana da gestão de uma escola da educação infantil da rede municipal de Teresina-PI.

Muitos foram os avanços obtidos na área da educação infantil nas últimas décadas, mas é preciso ter clareza de que este é um campo em construção e que todos que atuam neste nível de ensino fazem parte desta construção, portanto, não podem se omitir da reflexão sobre as especificidades da prática nesta etapa da educação básica.

Este artigo resulta de reflexões e análises sistemáticas do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão sobre Infância e Educação da Criança (NUPEIEC), sobre as contribuições do curso de Especialização em Educação Infantil para práticas inovadoras. Este curso foi realizado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) no período de novembro de 2012 a abril de 2012, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Inicialmente apresentamos algumas considerações acerca das concepções de criança e de educação infantil ao longo da história. Em seguida situamos a pesquisa, que fornece dados para a compreensão das concepções de criança e de educação infantil na perspectiva de uma gestora da educação infantil e sua repercussão no processo formativo, tecendo algumas ponderações sobre as políticas educacionais para educação infantil no Brasil.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA NOVA BASE CONCEITUAL E JURÍDICA

As práticas educativas na educação infantil ao longo da história guardam profunda relação com as concepções de criança e de educação infantil, assimiladas por pais, professores, gestores, dentre outros. As políticas educacionais, no seu ordenamento legal para os diferentes níveis de ensino, introduzem concepções sobre educação infantil, criança e prática docente. Os referencias legais

contêm de forma implícita ou explícita uma concepção que vai sendo difundida juntamente com a divulgação das leis e propostas oficiais.

A educação e os cuidados das crianças por muitos séculos ficaram somente sobre a responsabilidade da família, particularmente das mães e de outras mulheres da própria família. Com as mudanças sociais, principalmente a revolução industrial, as mulheres foram levadas a sair de casa em busca de trabalho, surgindo assim a necessidade de um espaço que pudesse amparar os filhos das mães trabalhadoras.

Com a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, as crianças ficavam sem os cuidados básicos necessários para a sua sobrevivência, o que provocou aumentos nas taxas de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Estes problemas passaram a chamar a atenção dos religiosos, empresários e educadores. A creche surge, então, como uma solução paliativa dentro de um contexto assistencialista e de cuidados.

No Brasil, na perspectiva de Armad (2009), somente a partir do século XIX e XX a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciais, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Nesse sentido, no Brasil as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da sociedade, tinham como finalidade a vergonha da mãe solteira, "[...] já que as crianças eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado" (RIZZO, 2003, p.37).

A Educação Infantil ao longo da história teve diferentes formas e concepções, inicialmente era destinada às crianças pobres, filhos de operárias e órfãs, posteriormente, é que esse atendimento foi estendido às crianças da elite social. A educação não era vista como um direito da criança e de seus familiares, mas como uma atividade filantrópica para qual não se destinava grandes investimentos.

A partir de 1970, a entrada na mulher no mercado de trabalho aumentou consideravelmente, o que resultou em um crescimento significativo de creches e pré-escolas. Uma nova ênfase começou a ser dada ao trabalho nestas instituições, na tentativa de uma compensação não só das carências orgânicas, mas também na carência de ordem cultural e afetiva. O pressuposto nesta visão compensatória da educação era que o atendimento na pré-escola poderia remediar as carências das crianças das classes populares, cujo objetivo principal, segundo Kramer (1998), era promover oportunidades educacionais de caráter social e cultural compensando-se o déficit linguístico das crianças.

Assim, até a promulgação da Constituição Federal em 1988, a legislação educacional brasileira vigente concebia o atendimento às crianças de 0 a 6 anos como uma atividade de caráter predominantemente assistencial e não de natureza educacional. Segundo Craidy (2002), a Constituição representou um marco histórico na redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais da criança, ao estabelecer como um dever do Estado por meios dos municípios, garantirem a educação infantil com acesso para todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Devido a essas mudanças de concepção a educação infantil deixa de se constituir como assistência para se transformar, em educação e cuidado.

Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos, até então tida como assistencial, como direito do cidadão. Conforme estabelece o artigo 205, da referida Lei, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 208, inciso IV, estabelece que o dever do Estado com a Educação Infantil será efetivado mediante o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. A referida lei incluiu a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo, e não mais estritamente assistencial.

Esses direitos foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA), explicitando melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento quais sejam: descentralização político-administrativa da atenção aos direitos da criança; participação da sociedade, por meio de suas organizações representativas, no planejamento das ações e no controle da ação do Estado, em todos os níveis; criação do Sistema de Garantia de Direitos da criança. Apresenta, portanto, uma nova concepção de criança, na sociedade brasileira, contrapondo-se ao olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do código de menores, substituindo-o pelo da criança, sujeito de direitos em processo de desenvolvimento e formação.

Nesta perspectiva a educação infantil passa a ser vista com um novo olhar, valorizando-se a criança e sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor passa a assumir um novo papel o de mediador entre a criança, o mundo e a família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem.

A mudança conceitual da Educação Infantil está claramente explícita na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº. 9.394/96, no artigo 29, constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica e tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Este dispositivo torna evidente o reconhecimento da educação como etapa específica da formação humana, com base na ideia da educação como processo contínuo, que se inicia a partir do nascimento da criança. Decorre daí que, além dos três anos previstos na pré-escola, inclui-se o atendimento em creches ou entidades equivalentes às crianças na faixa etária de zero a três anos, ampliando a educação infantil para seis anos de escolarização, antecedendo o Ensino Fundamental, numa linha de continuidade.

Essa concepção está explicita também nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009), ao afirmar que o trabalho educativo com crianças pequenas deve assumir a educação e o cuidado com duas dimensões indissociáveis. E enfatizam a necessidade de desenvolver o trabalho integrando as áreas de Políticas Sociais para a Infância e a Família, como a Saúde, o Serviço Social, o Trabalho, a Cultura, Habitação, Lazer e Esporte. Os conteúdos devem ser desenvolvidos de forma lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada criança.

Assim, o educar e o cuidar são aspectos indissociáveis e devem estar presentes no cotidiano das ações pedagógicas. A especificidade do fazer pedagógico na educação infantil revela o quão importante são estas duas dimensões. Entretanto, muitas instituições, ainda, priorizam a dimensão do cuidar em detrimento ao trabalho educativo, desta forma confundem o papel da instituição com o da família e esquecem que há uma relação de complementaridade entre elas.

Atualmente, não só as políticas educacionais, como os estudos e pesquisas apontam a necessidade de compreender que a creche e a pré-escola têm uma função pedagógica. Assim, a proposta

da educação infantil deve estar permeada por uma concepção de criança e de educação infantil que valorize o sujeito e o seu espaço onde a criança possa ter acesso ao conhecimento e participar como sujeito histórico, produtor de cultura. Segundo Kulmann (2009), por meio da interação da criança com o outro, ela irá descobrir-se, descobrir o outro, descobrir o mundo, pois o processo educativo da criança é marcado pela internalização de valores, crenças, normas e representações sociais dominantes que contribuem com o processo de formação corporal, cultural, psicológico e social e consequentemente para a realização e envolvimento dos sujeitos em suas futuras atividades produtivas e sociais.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que as dimensões de cuidar e de educar, devem ser consideradas como essenciais e importantes nas propostas pedagógicas voltadas para essa etapa da educação básica, sendo importante frisar que o cuidar compreende os cuidados básicos com a alimentação, higiene e vestuário. E além do cuidar é necessário educar a criança, colocando-a como indivíduo que possui o direito de se apropriar do conhecimento e começar a se preparar para o processo de alfabetização.

Partindo dessa compreensão, tanto a Educação Infantil quanto a formação docente devem ser repensadas e implantadas, tendo como um dos principais objetivos intervirem na realidade, almejando obter a melhoria na qualidade das ações educativas do cotidiano escolar. A formação pedagógica mínima do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é a de nível superior, com exceções admitidas na própria lei.

Conforme Bujes (2001), enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos pela educação infantil, quem perde é a criança. A forma como se concebe a Educação Infantil tem consequências marcantes nas práticas dos profissionais e na vida dos educandos, o educar e o cuidar fazem parte do processo educacional nesta etapa de desenvolvimento e ocorrem simultaneamente por serem dois processos complementares e indissociáveis.

Assim, a educação infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre estes aspectos que se entrelaçam e repercutem nas suas práticas.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O estudo foi alicerçado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por entendermos que essa modalidade de investigação apreende, melhor, a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional, e por compreender como Dias (2000), que a investigação qualitativa é a mais apropriada para estudar fenômenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação e que têm, como propositura, o entendimento do contexto social e cultural. Emerge de questionamentos a respeito do curso de especialização em educação infantil realizado na UFPI, no período de outubro de 2010 a abril de 2012, buscando compreender a repercussão desse curso na prática cotidiana dos professionais da educação infantil.

Nesse contexto, a pesquisa investigativa partiu de um estudo bibliográfico acerca das concepções de criança e de educação infantil ao longo da história. Em seguida realizamos a observação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Matadouro, zona norte da cidade de Teresina – PI, para análise dos aspectos físicos, pedagógicos e administrativos da institui-

ção. Realizamos, também, uma entrevista semiestruturada com a diretora da escola (egressa desses) com o propósito de investigar as concepções de criança e de educação infantil que fundamentam sua prática educativa.

A instituição escolar *lócus* da pesquisa é uma escola pública municipal, atende crianças das classes populares. O primeiro contato com esse espaço ocorreu no dia 20 de outubro de 2012 às 07h30min e terminou às 11horas.

O quadro gestor da instituição constitui-se em: uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Além da equipe pedagógica, a escola conta com mais 13 funcionários, assim distribuídos: 09 professoras, 01 nutricionista, 02 duas auxiliares de serviços gerais (cuidam da limpeza da escola e preparam o lanche das crianças), 02 vigias, e mais 08 estagiárias que auxiliam as professoras nas atividades didático-pedagógicas.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, possui 261 alunos matriculados, distribuídos em 16 (turmas) turmas conforme a tabela abaixo:

Turma / Faixa etária	Quantidade
2 anos	04
3 anos	05
4 anos	04
5 anos	03

Cada turma conta aproximadamente com 15 a 20 alunos, variando a quantidade de acordo com a faixa etária. O ambiente das salas de aulas é acolhedor e proporciona espaço suficiente para as crianças se movimentarem. Em cada sala há uma estante e um armário, onde são guardados os materiais para utilização durante as atividades, bem como materiais de uso pessoal dos alunos. As paredes das salas são decoradas com motivos infantis e com os próprios trabalhos realizados pelas crianças. Os brinquedos ficam na estante para que possam ser utilizados nos momentos destinados às brincadeiras. Todas as professoras são formadas em Pedagogia e contratadas com regime de 40 horas semanais, e as estagiárias estão em formação, cursando Pedagogia ou Normal Superior.

Quanto aos ambientes da escola a mesma conta com 08 (oito) salas de aula, banheiros adaptados para as crianças, banheiros para os funcionários, uma cozinha, uma sala para diretoria e secretaria com computador, uma sala para coordenação pedagógica, um pátio e uma quadra de esporte.

Com o objetivo de integrar a família às atividades da escola, a direção da escola junto com a coordenação pedagógica realiza reuniões bimestrais com os pais, onde comentam os avanços e as dificuldades das crianças e procura envolver os pais nas atividades festivas da escola.

Durante a manhã que estivemos na escola, percebemos que a relação entre a direção da escola com as professoras, os pais e as crianças era muito afetiva. A diretora foi muito atenciosa como os pais, ao receber as crianças no pátio. Colaborou com as professoras na realização da atividade no pátio antes das crianças se dirigirem à sala de aula.

O segundo encontro, momento em que realizamos a entrevista com a diretora da escola ocorreu no dia 5 de novembro de 2012. A entrevista teve duração de 50 minutos, e estruturou-se a partir dos seguintes eixos: experiência profissional e formativa, concepção de criança e de educação infantil e prática educativa.

A partir da análise dos dados coletados, à luz dos estudos realizados, foi possível destacar duas categorias para reflexão: concepção de criança e de educação infantil, desafios da gestão compar-

tilhada na educação infantil. Cabe salientar que neste momento nos deteremos apenas na primeira categoria.

SOCIALIZANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

A concepção de criança e de educação infantil é uma construção histórica que expressa elementos do contexto socioeconômico, político e cultural em que se constitui e se transformam as relações entre adultos e crianças e está relacionada aos objetivos educativos que se pretende alcançar. Assim, analisar as concepções de criança e de educação infantil pode contribuir para compreender o trabalho e a formação dos professores, assim como constituir referenciais teórico-práticos de projetos e ações educativas que superem os modelos familiar, educacional-assistencialista e educacional -escolar. Isto implica segundo a gestora da instituição pesquisada "[...] considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas," tratando-a como "[...] sujeito social ativo, crítico, capaz de interagir e de construir sua própria história. Não é um "objeto", nem portanto, um adulto em miniatura".

No que diz respeito à concepção de educação infantil a gestora sujeito da pesquisa evidencia que reconhece a importância da educação infantil, sobretudo, nas comunidades de baixa renda. Compreende-a como:

> [...] a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao mencionar o desenvolvimento integral da criança a entrevistada demostra compreender a necessidade de articulação entre cuidar e educar como eixos importantes da ação pedagógica, entende, portanto, que a função da educação infantil não se limita a compensação de carências afetivas, culturais e socioeconômica. Demonstra também, que internalizou a concepção de educação infantil expressa na Lei n. 9.394/1996 e nas diretrizes curriculares para a educação infantil.

Referindo-se à prática de educação infantil, a entrevistada evidenciou como uma das principais características deste nível de ensino a socialização, na sua perspectiva, ajuda no

> [...] desenvolvimento integral da criança, a convivência, a troca de experiência com outras crianças". A partir das interações que a criança estabelece com as pessoas e o meio em que vivem, envolvendo a brincadeira no contexto educacional, que ela constrói o conhecimento."

Enfatiza que como gestora procura desenvolver uma prática que venha consolidar essa concepção de educação infantil, pois acredita que cuidar e educar são duas dimensões indissociáveis, e que o curso de especialização em educação infantil lhe proporcionou suporte teórico para compreender melhor as especificidades da educação infantil e agir no sentido de "[...] acolhimento não só a criança, mas também a família, em especial as mães, por serem estas que estão aqui na escola no dia a dia trazendo seus filhos."

Com esse entendimento, podemos inferir que a gestão da escola é norteada por uma concepção de que toda criança precisa de cuidado, tendo em destaque a formação da criança como ser social ativo e presente na sociedade a qual faz parte. Pois acreditamos que as concepções de criança e de educação infantil dos profissionais da educação infantil interferem diretamente na forma de conduzir as atividades pedagógicas na escola de educação infantil.

Voltando aos propósitos deste texto, ou seja, compreender as concepções de criança e de educação infantil e suas implicações no processo educativo das crianças, podemos inferir que foi uma iniciativa que potencializou a prática pedagógica da gestora da escola pesquisada, pois ficou evidente os esforços empreendidos no sentido de oferecer uma educação de qualidade, reconhecendo as crianças como sujeito de direitos. Reconhecemos os avanços das políticas para a Educação Infantil no Brasil, entretanto, vale ressaltar que não basta apenas o acesso à educação, e investir na formação do professor, mas também a permanência e a qualidade do ensino, garantindo o direito da criança à educação comprometida com a cidadania e a inclusão na sociedade na qual ela se encontra inserida.

REFERÊNCIAS

ARMAD. Laila Azize Souto. Um breve histórico da infância e da instituição de educação infantil. P@artes (São Paulo). V00 p.eletrônico. Junho de 2009. Disponível em <WWW.partes.com.br|educaçãohistoricoinfancia.asp..Acesso em 10\05\2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.068. Brasília, 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.) **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Ed. Artmed, p. 13 a 22, 2001.

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

KULHMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa C. Educação infantil: enfoque em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

RIZZO,Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS: UMA VIVÊNCIA QUE ESTÁ POSTA

JOSILENE QUEIROZ DE LIMA
UERN – supervisorajosi@gmail.com
GILSON R. DE M. PEREIRA
ORIENTADOR (UERN) – gilsonpereira@uern.br

INTRODUÇÃO

O tema desenvolvido neste artigo é a relação da gestão escolar com a participação das famílias no decorrer do processo educativo dos filhos e apresenta essa aproximação como uma forma de interação social e democraticamente instituída, no tocante às políticas para a educação pública advindas das novas regulações para as escolas, como também para a função gestora.

Desde o início da década de 1990, tem-se observado no Brasil um processo de mudança nos serviços públicos, a maior parte deles provenientes das reformas do Estado e da forma de governo adotada. Nesta perspectiva, o processo de globalização do capital foi um ponto influente nessas transformações. Dessa forma, as novas regulações advindas com a globalização perpassaram de forma significativa também o campo educacional, com reflexos nas políticas para a educação pública do país, a exemplo do Plano Decenal de Educação (1993), que se baseava na Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos, firmada pelos signatários em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse fato permite-nos perceber os esforços dos órgãos internacionais como a ONU para exercer influência na reforma dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento, com vistas a assegurar as condições necessárias para a produção capitalista (OLIVEIRA, 2010). Entretanto, essa influência da globalização não se restringiu a temática acima como será visto no decorrer do texto, mas ainda, como modificou as novas formas de contratação no campo educacional como também as atividades que ora se desenvolvem no seio das escolas e seus modos e tempos de execução (OLIVEIRA, 2006).

É oportuno lembrar que o processo de globalização atual favorece de modo nunca antes visto as interações comunicativas entre os mais longínquos lugares do mundo, fato que repercuti na visibilidade das ações e protagonismos de alguns lugares em relação a outros. No meio educacional não foi diferente, assim as experiências vividas nos nossos vizinhos ocidentais globais teve seus efeitos em nosso país e em nossas instituições, em suma, em cada local (SILVA, 2002). De modo que as novas regulações educativas incidiram na organização de todo o sistema escolar, perpassando por todas as mediações até chegar à escola, com reflexo na função gestora e na sua atuação perante a própria escola, aos alunos e as famílias. Nesse entendimento,

> Destaca-se a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, que situam a escola como núcleo de planejamento e gestão; financiamento *per capita*, a regularidade e aplicação de exames nacionais de avaliação, assim como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade. (Todas as traduções neste trabalho são próprias da autora).

Assim, este artigo apresenta como destaque a relação favorecida pela participação da família na escola, especificamente a interação da gestão escolar com as famílias de alunos. Nesse sentido, traz alguns debates teóricos acerca do contexto sociopolítico que aborda essa aproximação, Nogueira (2005, 2013); Nóvoa (2009); Oliveira (2006, 2010); Silva (2003, 2007); Thin (2006) e ilustra com o registro descritivo a observação de uma vivência de encontro entre gestão escolar, Conselho Escolar e famílias.

O guia de orientação para a pesquisa partiu dos questionamentos seguintes. No ambiente escolar, o que se debate em uma reunião geral da direção da escola, Conselho Escolar e famílias? Qual a posição participativa de cada uma destas instituições? Como se estabelece as oportunidades de participação de cada instituição? Em que momentos essas ações se tornam evidentes? O atual contexto sociopolítico colabora, visto pela ótica da globalização e das novas regulações para as políticas da educação pública, para a interação da escola com as famílias?

Para responder esses questionamentos foi feito o acompanhamento da reunião geral do final do primeiro bimestre letivo em uma escola municipal de Catolé do Rocha, na Paraíba, a qual contou com a participação de duas gestoras da escola, do presidente do Conselho Escolar, da equipe docente e de supervisores educacionais e das famílias de alunos; e as falas dessa reunião serão o material de análise deste texto.

A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – AS NOVAS REGULAÇÕES NESSES CAMPOS

Nos últimos vinte anos, a gestão escolar tenta ganhar contornos próprios no âmbito educacional. Atividade que era vista até o início do século XX apenas como administração dos estabelecimentos de ensino, com fundamentação pautada nas ideias advindas da administração das empresas, com forte conotação taylorista, incitou novas discussões a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que apresentou para essa função, em primeira mão, uma conotação democrática. E desse momento em diante se estabeleceu um embate de vozes sobre essa temática que hoje traz o reflexo sociopolítico e histórico desse desafio que é o viés democrático nessa função.

Mesmo que o Brasil tenha passado por períodos de sua história desde 1932, a exemplo do período militar de 1964, onde prevaleceu o autoritarismo político e o tecnicismo educacional, as ideias democráticas para a educação e para a gestão escolar persistiram. Consubstanciadas na década de 1980 nas Conferências Brasileiras de Educação e posteriormente na consolidação da Constituição Federal de 1988 que veio firmar, com o artigo 206, Inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público, doravante complementado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), que delibera sobre a educação nacional e a forma de gestão escolar (Artigo 14). Por conseguinte no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/01) que tem como um dos seus objetivos e prioridades a

> Democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 34)

O que é visto também no novo PNE com mandato para 2011-2020 (ainda como projeto de Lei). Fatos que evidenciam cada vez mais as especificidades da função gestora, agora com conotação expandida pela legislação educacional mais recente e que irá refletir no papel e trabalho do gestor escolar. Vale lembrar que essa tendência descentralizadora também é fruto das novas regulações

advindas com a globalização do capital, que repercutiram diretamente no sistema educacional e na gestão da escola da rede pública de ensino, conforme acordado na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Assim, pode-se dizer que esses acordos viram na expansão da educação um meio de cada sujeito sócio-histórico encontrar um caminho para a construção do próprio espaço, e ter acesso à cultura, a tecnologia informatizada e ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2006).

Nesse entendimento, o Brasil dos anos 1990 teve como principal orientação a igualdade social, com as políticas de cunho compensatório, bem compreendidas na expressão: "transformação produtiva com igualdade" (CEPAL, 1992). Evidenciada na formação para o emprego formal e regulamentado, que passou a ser o imperativo dos sistemas escolares, haja vista, compreender-se a influência que o processo de globalização despendeu nesse contexto nos últimos vinte anos, com reflexos nas reformas do Estado e nas novas regulações educativas (OLIVEIRA, 2006).

Hoje vivenciados com a implementação das atuais políticas públicas que orientam os sistemas de ensino, com foco também nos modos de gestão das escolas, que tem sido destaque em todos os documentos que regulamentam a educação no país. Em dispositivos como a LDB e o PNE e até no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) a gestão escolar ocupa papel de destaque, ora com ênfase no contexto administrativo, pedagógico ou político.

Nessa ótica, a função gestora também sofreu transformações, já que tem experienciado essas novas incumbências como efeitos da precarização do trabalho advindo com o processo de globalização, com [...] "a extensão de suas jornadas de trabalho, dentro do próprio estabelecimento. E o [...] aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração" [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 4). Ao que acrescenta Oliveira (2010), como resultado de uma pesquisa recente realizada com diretores e vice- diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

> Além disso, os mesmos manifestaram certa impotência diante das mudanças ocorridas, [...], por não conseguirem responder as exigências trazidas pela nova legislação, aos prazos impostos pelos órgãos centrais, às demandas requeridas por uma comunidade mais atenta e participativa, ou ainda as necessidades de envolver os trabalhadores e usuários no exercício da gestão escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Essas são algumas das novas exigências para a escola e os que nela atuam no século XXI, as quais estabelecem que "o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, *a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto*" (NÓVOA, 2009, p. 7, grifos nossos).

GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS: UMA VIVÊNCIA QUE ESTÁ POSTA

Em artigo recente, intitulado 'A categoria "família" na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento', Maria Alice Nogueira enfatiza que o Brasil ainda não conta com uma tradição de estudos que trate das interações estabelecidas entre as famílias e a vida escolar dos filhos. E acrescenta que

> [...] além do ponto de vista pedagógico, esse novo ideário vai encontrar confirmação no plano das políticas públicas em educação, as quais – de formas variadas segundo as sociedades – passarão a recomendar e incentivar o entendimento, a interlocução e a colaboração entre pais e escola (NOGUEIRA, 2013, 7).

Nesse sentido, enfatiza-se aqui a visibilidade dessa interação em escala internacional, postas nas legislações dos principais países da comunidade ocidental, como Inglaterra, França e Estados Unidos (Nogueira, 2005), ação para a qual o Brasil não ficaria de fora, definindo em seus dispositivos oficiais como poderia se dar essa interação neste país. Como se pode observar em Lima (2013, p. 2):

> [...] o ato de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (LDB – Lei 9394/1996, Art. 12, Inciso VI) é uma das atribuições do gestor escolar. Sendo esta articulação auxiliada pela equipe docente, que tem como encargo a colaboração nessa ação, atuando junto à escola no processo de integração com as famílias e a sociedade (cf. LDB – Lei 9394/1996, Art. 13, Inciso VI).

Oficializado, assim, na atual conjuntura sociopolítica a contrapartida do Estado no tocante ao incentivo a essa participação e a promoção de mecanismos para que ela aconteça, haja vista, nos últimos anos a família também ter se tornado foco e objeto explícito das políticas educacionais.

Já a 'interação escola- família e comunidade' foi identificada por sondagem entre os gestores escolares do estado do Ceará como uma das dificuldades de suas atuações e a partir deste resultado foi eleita como temática de disciplina da escola de formação de gestores daquele Estado. Nesse sentido, Iêda Pires concluiu em artigo recente intitulado 'A Gestão Escolar e o desafio de uma parceria "efetiva" com a família e a educação de "qualidade"' que "as famílias e as comunidades precisam estar em sintonia com os processos desenvolvidos na/pela escola, sempre no contexto da gestão escolar" (PIRES, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, justifica-se que as ações de interação ora planejadas pela escola no intuito de criar espaços onde se estabeleça, acima de tudo, a aproximação entre essas relevantes instituições: escola e família são provenientes do atual contexto sociopolítico do país, com base nos interesses do próprio Estado. Assim, este artigo tem por objetivo analisar vivências relativas à gestão escolar nos momentos de interação com as famílias de alunos e a comunidade, no tocante a busca, por parte da gestão, do estabelecimento de uma aproximação com as famílias, por ocasião de reunião geral na escola.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa teve como base empírica um *corpus* composto pelos depoimentos de duas gestoras escolares (diretora geral e vice), do presidente do Conselho Escolar e das famílias de alunos numa reunião geral ao término do primeiro bimestre letivo em uma escola municipal de Catolé do Rocha, na Paraíba. A reunião foi filmada para outras observações futuras e transcrita as falas em grelhas para a análise dos registros, transmutados nos resultados que se seguem. Nesse sentido, houve uma observação sistemática de todo o acontecimento. Nas palavras de Álvaro Pires (2010, p.163) "a observação sistemática visa fundamentar ou 'documentar' alguns aspectos da realidade [...]". E complementa: "A observação traz, portanto, em si mesma os germes da amostragem; ou seja, a capacidade de ultrapassar a si mesma" (PIRES, 2010, p. 163). Assim, o acesso aos discursos resultou na construção desse texto, que aqui se apresenta numa perspectiva interpretativa, permitindo a compreensão da realidade contextual que teve como objeto de análise as ações do gestor escolar (diretora geral e vice) perante as famílias de alunos e ao Conselho Escolar, e procura na base conceitual a construção desse objeto, pois "a arte do pesquisador consiste em tirar partido dos dados: isto

é, em construir satisfatoriamente seu problema de pesquisa e sua análise, a partir dos dados de que dispõe" (PIRES, 2010, p. 155).

Diante do contexto sociopolítico e metodológico apresentado compreendeu-se que coube a gestão da escola a iniciativa da reunião geral do final do bimestre letivo, para a qual as famílias foram convidadas com antecedência a se fazerem presentes no horário da aula dos filhos, ficando estabelecido assim o segundo momento da manhã, ou seja, entre nove e onze horas. No tocante a essa determinação de horário pré- estabelecido, sem que tenha sido acordado anteriormente, em outros encontros para reuniões, observa-se a limitação imposta para uma real presença (participação) das famílias, registrando-se a grande maioria de mulheres (mães, avós, tias) e poucos homens (pais, avôs), conforme identificados no livro de Ata de reuniões da direção escolar. Visualizando-se aqui o que Henry (1996), citado por Silva (2003, p. 67) considera como uma forma de dominação institucional, por estas reuniões acontecerem na escola e nos termos desta.

Silva (2007, p. 12) também diz que "as escolas se tornam difíceis de alcançar por certas famílias". Isso porque prevalecem impedimentos como o espaço de encontro, a linguagem adotada, atitudes pouco amigas por parte dos professores e principalmente "horário de atendimento e de reuniões que impedem os pais de participar, etc." (SILVA, 2007, p. 12). Essa relação com o tempo também pode ser entendida segundo a visão de Daniel Thin, já que estamos tratando de famílias de alunos de escolas públicas,

> [...] cujos membros são socializados em universos nos quais as relações com o tempo objetivadas em agendas, calendários, relógios, etc. tem pouco lugar, porque eles são pouco escolarizados ou porque vem, pela emigração, de universos culturalmente afastados desse tipo de racionalidade temporal (THIN, 2006, p. 220).

Vale mencionar neste momento dois pontos importantes – a escola campo de pesquisa não dispõe de Associação de Pais, mesmo assim, na relação dos gestores escolares (diretora geral e vice) com as famílias tem momentos de chamadas a participação, como o observado, encontros para reuniões regulares, conforme orientado em todos os documentos da educação que primam pelas ideias democráticas de participação firmadas com as conquistas legais do Brasil após 1988.

A voz da diretora geral durante toda a reunião foi enfática para o chamamento a participação das famílias na vida escolar dos filhos, ao que as famílias "escutam quase que religiosamente", não havendo interrupção durante cerca de quarenta minutos, como enfatiza Silva (2003, p. 214) – "bem-lhe as palavras". Assistindo-se a um monólogo sobre a proposição do estabelecimento dessa relação nas palavras da diretora geral que repetiu algumas vezes – "[...] quero que vocês cheguem à escola, venha participar da vida escolar do seu filho, vocês precisam acompanhar junto conosco [...], quero que vocês fiquem a vontade sempre que precisar, chegue à direção, chegue ao professor", entretanto em nenhum momento ouviu-se confirmações ou recusas por parte das famílias para os chamamentos da gestora geral da escola.

Durante seu discurso a diretora geral dispensou um tempo para falar dos modos de comportamento das crianças, apelando à legislação para apoiar seu requerimento às famílias, no que tange ao uso de celulares nas salas de aula, destacando sua proibição em Lei e solicitando a colaboração das famílias mais uma vez e ressaltando o tamanho da problemática, uma vez que a escola conta com quase dois mil alunos. E finaliza: "Se precisar do celular vá até a direção" (diretora geral). Ao que apenas ouviram em silêncio. Nas palavras de Thin (2006, p. 218): "Quando estes pedem aos pais que intervenham para regular os comportamentos de seus filhos na escola, os pais sentem-se impoten-

tes", isto porque não fazem parte da vigilância direta de comportamentos na escola. Nas famílias populares a autoridade parental se aplica com a presença física dos pais, assim devolvem essa responsabilidade ao espaço escolar (THIN, 2006).

O discurso muda de temática e aborda-se a valorização da escola e de seu corpo de profissionais, a gestora passa a fala ao presidente do Conselho Escolar, que apresenta os professores e supervisores escolares presentes, enfatizando suas formações adequadas ao trabalho desenvolvido na escola, legitimando-os pelos diplomas e portarias. O ponto alto na voz do presidente do Conselho Escolar foi a merenda escolar, sendo justificada a ação de se ter servido chá com biscoito aos alunos o que foi alvo de polêmicas pela comunidade. Nas suas palavras,

> [...] o recurso da merenda só chega às escolas no mês de março, entretanto as aulas iniciaram dia 18 de fevereiro. E nesse período se fez uso do restante dos recursos do ano anterior com a contrapartida da administração municipal. [...] e a escola passou a ser alvo de críticas nas emissoras de rádio e nas redes sociais. Entretanto, o que a gestão da escola pensou naquele determinado momento foi só em não deixar o alunado sem merenda. (Presidente do Conselho Escolar)

Este por sua vez convocou os pais a se fazerem presentes na escola assim que surgirem alguma dúvida sobre a instituição e mais uma vez pediu a parceria dos mesmos dizendo que "a escola sozinha não pode fazer tudo para todos". A diretora ainda convidou as famílias para um evento de incentivo a leitura "Livros de mão em mão – literatura fonte de inspiração", que seria realizado dia 24 de maio de 2013, organizado pela Secretaria de Educação Municipal e do qual a escola faria parte. Assim pode-se verificar a ênfase no pedagógico e no político como papel da gestão escolar, bem como a aquisição de um viés complexo no qual se viabiliza a descentralização e a abertura para uma maior participação das famílias, como também acrescenta mais trabalho à gestão escolar, conforme as novas regulações para a educação.

Ao final da reunião geral, os pais seguiram com os professores para as salas para que estes entregassem os boletins com as notas dos alunos. Encaminhando também aos pais o calendário de recuperações bimestrais, que teria início na semana seguinte. Os pais presentes deixaram suas assinaturas em livro Ata de reuniões da direção escolar. Houve discretas participações das famílias, na sua maioria comentários gerais e em coro, nos quais havia aprovação ou negação de comunicados feitos pela gestão ou pelo presidente do Conselho Escolar. Diante dessas descrições compreendeu-se que a interação escola-família é mediada por relações que se delineiam pelos argumentos pedagógicos, presentes e predominantes nas falas da gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Após a apreciação do referencial teórico e sua confrontação com os dados coletados na observação e no *corpus* empírico, pode-se considerar que a relação da gestão escolar com as famílias de alunos se deu no decorrer dos últimos anos, conforme a dinâmica estabelecida pelas formas de gestão em cada período sociopolítico. Assim, em períodos como o compreendido até a formulação das legislações para a educação pública após 1988, a relação da gestão escolar com as famílias não desconsiderou os viéses técnico e autoritário que permeava a função. E que o quadro atual favorece essa interação, mesmo que para que esta aconteça acrescente-se mais trabalho ao gestor.

Dessa forma, conforme observado no campo empírico a gestão escolar busca uma aproximação com as famílias de alunos, e que essa interação não desconsidera os ditames dos dispositivos para a educação pública que estabelecem a importância dessa relação. Nesse entendimento, convém lembrar que a essência do papel político do gestor escolar vem à tona quando é dito que essa reside na manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e a comunidade escolar.

Silva (2007, p. 15) contribui nessa interpretação quando afirma que o "crescente apelo (em boa parte retórico, mas com tradução legislativa) a um progressivo estreitamento de relações entre escolas e famílias, quase sempre é mais entendido como o incentivo a presença física dos encarregados de educação nos recintos escolares". Desse modo, esse fato leva a um encontro no qual a posição da instituição escolar se destaca, haja vista ser a escola que define a data, o horário, o local e a pauta para debate nos momentos de reunião, assim como dá o tom do discurso – o modo de falar pedagógico existente nas vozes daqueles que a fazem – professores, gestores, etc.

Por se tratar de escola pública seria um equívoco não perceber que essas famílias se encontram em situação de inferioridade a esse discurso e as respostas aos chamamentos que a gestão escolar faz em termos de participação e intervenção, seja na disponibilidade de horários para acompanhar os filhos na escola ou para a participação em reuniões nas quais acontecem um verdadeiro monólogo da gestão escolar. Isso acontece principalmente quando o tema trata do comportamento das crianças, por compreenderem que como a família não está presente na escola transfere essa responsabilidade para professores e gestão, pensamento inverso do esperado pela escola, que hoje valoriza a autonomia das crianças "comportarem-se, por si mesmas, de acordo com as regras da vida escolar e, de modo mais amplo, social" (THIN, 2006, p. 219) .

Essas discussões se inserem na dimensão da escola enquanto organização, definida por Canário (2005, p. 62) como determinante nos constrangimentos que, parcialmente estabelecem "os modos de trabalho escolar (de professores e alunos)", vista ainda como a dimensão que menos debate e polêmica incitam, devido ao seu caráter de naturalização adquirido no decorrer dos últimos dois séculos, o que por sua vez torna "a dimensão organizacional relativamente invisível" e ao mesmo tempo "contribui para a estabilidade da escola" (CANÁRIO, 2005, p. 62). Assim, nesse momento pode-se dizer que a relação da gestão escolar com as famílias é uma vivência que está posta, e se intensificou com as ideias democráticas de participação instituídas com as conquistas legais do Brasil – consubstanciadas nas políticas públicas para a educação e que essa interação é mediada por relações de poder e se configura pelos argumentos pedagógicos, ou seja, como "uma relação armadilhada" (SILVA, 2003).

Destarte, este objeto de pesquisa continua com espaços de discussão abertos para outras considerações, haja vista a relação da gestão escolar com as famílias está apenas iniciando os seus debates.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal,1988.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação. Brasília**: Plano: MEC/INEP, 2001.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CANÁRIO, R. A escola como construção histórica. In: **O que é a escola?** : Um "olhar" sociológico. Porto Editora, 2005.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**, Santiago, 1990.

LIMA, J. Q. **Gestão Escolar e Famílias: Notas para a construção de um objeto de pesquisa.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Série Cadernos ANPAE, Recife, PE, 2013.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: HTTP://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rft. Data de acesso: 27/09/2012.

_____. A categoria "família" na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento (UFMG). In: **Educação e Sociedade.** 2013. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es09.pdf Acessado dia 07/06/13

NÓVOA, A. A escola e a cidadania: Apontamentos incómodos. In: **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A. El trabajo docente y la nueva regulaión educativa em America Latina. In: FELDFEBER, M.; (Comp.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones. ¿Nuevos Sujeitos?** Buenos Aires: NOVEDUC, p. 53- 72, 2006.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: & ROSAR, M. F. F.(Orgs.) **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2010, p. 154-211.

PIRES, M. M. P. A **Gestão Escolar e o desafio de uma parceria "efetiva" com a família e a educação de "qualidade"**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Série Cadernos ANPAE, Recife, PE, 2013.

SILVA, B. A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: O Particular e o Global no Virar do Milênio, cruzar saberes em educação. **Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.779-788, 2002.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. (Org.). **Escolas, Famílias e Lares**. Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições, 2007.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 32, maio/ago. 2006.

GESTÃO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MIZINHA EM ICAPUÍ

JANAÍNA ALMEIDA DA SILVA
(UERN) – janainalmeida.s@gmail.com
IVONALDO NERES LEITE
(UERN/POSEDUC/UFPB) – ivonaldo.leite@gmail.com

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE GLOBALIZADA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia diversos desafios no que concerne a responder as exigências do mundo globalizado. Considerando o surgimento da construção das relações instituídas a partir do local, tendo como referência inicialmente a transferência de responsabilidades do Estado-nação por não dar conta dos problemas do estado, ocorrendo assim uma revalorização do local, onde é a partir deste que surgem novas concepções no processo de tomada de decisões e ainda na execução das suas competências.

Diante desse novo contexto, a educação precisa buscar caminhos que deem conta de responder as necessidades da sociedade globalizada. Num primeiro momento, surgem como oportunidade as novas tecnologias da informação, onde se apresenta a possibilidade de estabelecer a construção do conhecimento em rede a partir da conexão da sociedade e da escola, tornando assim possível o estabelecimento de parcerias relevantes na construção de novos caminhos possíveis na busca pela qualidade da educação. A busca pela qualidade da educação incita a importância de compreender as nuances da gestão escolar. Faz-se necessário refletir acerca das concepções que norteiam esse processo, pois entendemos que a gestão incide diretamente na condução das práticas educativas e portanto apontam elementos imprescindíveis para o fazer na escola diante das necessidades da sociedade contemporânea.

Em se tratando de gestão, propomos uma reflexão a luz da concepção de gestão democrática, que segundo Paro (2003) precisa contar com a participação de todos os personagens do âmbito escolar, para que se sintam responsáveis. A gestão democrática proposta no Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases, propõe a gestão compartilhada, considerando a participação de todos nos processos de tomadas de decisão e planejamento, envolvendo assim, pais, alunos, educadores, funcionários e comunidade em geral tanto na definição das práticas educativas quanto a gestão dos recursos financeiros.

No que se refere ao conceito de gestão Ferreira e Aguiar (2011) dizem que Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos a gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípio sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (FERREIRA; AGUIAR, 2011, p. 306).

A gestão precisa estar em consonância com as questões pedagógicas. Não se concebe a função do diretor como algo meramente administrativo, faz-se necessário a condução do processo educativo de modo a extrapolar a sala de aula, superando assim a sua caracterização burocrática e isso só se torna possível quando o processo de tomada de decisão se dá de forma coletiva, planejada e compartilhada.

Diante da compreensão da dimensão pedagógica da gestão, inferimos que o diretor é antes de tudo um educador e que esta característica deve conduzi-lo necessariamente na mobilização dos aspectos pedagógicos, mas que essa condição não reduz a sua capacidade de gerir, pelo contrário, se apresenta como oportunidade em potencial na condução de processos capazes de provocar a melhoria na qualidade do ensino.

Gestão escolar: considerações sobre a Escola Professora Mizinha. Com fins de inferir sobre uma experiência em gestão escolar escolhemos como cenário a Escola de Ensino Fundamental Professora Mizinha. Areferida escola é a maior do município em termo de estrutura física e reúne uma significativa quantidade de funcionários e alunos em relação as demais escolas locais, fatores que nos remetem a curiosidade de compreender como se dá a gestão da instituição. A escola atende 950 (novecentos e cinquenta) alunos, conta com um quadro de 40 (quarenta) educadores e está localizada na área urbana do município de Icapuí no Ceará. A mesma conta com ótimas instalações, biblioteca, sala de audiovisual, laboratório de informática, sala de atendimento educacional especializado e ainda uma quadra esportiva coberta em construção. Na pesquisa realizada utilizamos questionários, onde trabalhamos com 10% dos professores, 04 (quatro) membros do Núcleo gestor e ainda 02 (dois) representantes do Conselho da Escola, o presidente e o representante dos pais junto ao Conselho.

Num primeiro momento, buscamos perceber como se dá o processo de tomada de decisão dentro da escola, afim de compreender como são direcionadas as discussões e qual o nível de conexões estabelecidas a partir das funções que seus sujeitos desempenha. Acerca disso, percebemos uma definição prática que se reflete nos discursos quando questionados sobre como são tomadas as decisões na escolaAtravés de reuniões do coletivo, que acontecem uma vez por mês com todos, núcleo gestor, funcionários, professores, representante dos pais, conselho escolar e grêmio estudantil. (Professora L.R.S)

Percebemos o envolvimento de todos que fazem a escola no processo de tomada de decisão, destacando-se a estratégia utilizada de reunir da merendeira ao vigia para discutir os problemas e as possíveis soluções destes. A presente ação revela a presença de traços da gestão compartilhada no que se refere ao processo de tomada de decisão. Além de refletirmos a respeito da forma como são tomadas as decisões, buscamos compreender como é a participação dos pais nesse processo, já que estes são figuras extremamente importantes para a gestão já que caracterizam uma parceria potencialmente eficaz para educação como um todo. Quanto a isso percebemos uma certa fragilidade na mobilização dos pais no que se refere as questões pedagógicas, no entanto, apresentam a participação destes de forma satisfatória nas atividades festivas.

Deixa muito a desejar em relação a aprendizagem dos alunos. (E.A –Coordenadora Pedagógica).Nas atividades festivas temos uma boa participação, contudo nas atividades de cunho pedagógico não há uma boa participação(M.H.C.F – Coordenadora Pedagógica)A participação dos pais em relação ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos é muito insatisfatória, mas em relação as atividades extra classe é muito boa, principalmente no Ensino Fundamental I. (A.R.A – Pro-

fessora)No discurso dos pesquisados apresenta-se a nosso ver uma preocupação com a ausência dos pais quanto a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, optamos por identificar os envolvidos na pesquisa pelas letras iniciais do nome, conforme acordado com os mesmos quando da aplicação dos questionários.

Referem-se a várias atividades em que os pais se envolvem: dia dos pais, dia das mães e festa junina. porém há uma incompreensão quanto a oportunidade em potencial da estratégia de mobilização utilizada para trazer os pais para escola e a partir desta ganhá-los para momentos que caracterizem atividades propriamente pedagógicas e ainda, somos levados a crer que a preocupação com atividades de ensino aprendizagem, apresentadas nos discursos levantados não consiga considerar a riqueza de momentos que extrapolem as paredes das salas de aula, momentos que por vezes conseguem ser muito mais ricos no que se refere a construção do conhecimento. Além de buscarmos perceber a participação dos pais, também inferimos sobre a atuação do Conselho da Escola. Em resposta a isso, percebemos a realização de reuniões periódicas para decidir questões como a utilização dos recursos e ainda problemas mais específicos do funcionamento da escola, como por exemplo questões pertinentes ao transporte escolar. É marcante nos discursos a transparência na utilização dos recursos e ainda como são decididas as prioridades da escola.

> Sempre que os recursos chegam a escola é feita uma reunião com todos os funcionários para que juntos possamos decidir o que é mais necessário, isso é repassado ao Conselho que realiza as despesas e depois é feita uma nova reunião para apresentar a prestação de contas, que é exposta no mural da escola. (M.C.O – Professora)

Além da participação dos pais e da atuação do Conselho para incidirmos na melhoria da qualidade da educação, inferimos ainda sobre a relevância de buscarmos parceiros externos a escola para avançarmos na resolução dos problemas vivenciados no cotidiano da escola buscando novos atores capazes de cooperar com as novas exigências do mundo globalizado. Apresenta-se a necessidade de desenvolver o pensamento reticular, estabelecer conexões a fim de buscar a dimensão distributiva discutida por Franco (2003), onde aponta a oportunidade de empoderamento do mundo a partir da sua capacidade de conexão.

Quanto a isso, quando levantamos o questionamento sobre a existência de parcerias com outras instituições percebemos nos discursos uma compreensão de parceria muito mais voltada as questões financeiras, onde apresentam momentos pontuais de parcerias com alguns órgãos, não caracterizando um processo planejado e contínuo, capaz de envolver atores externos a escola na busca de caminhos capazes de contribuir com as necessidades que se apresentam.

Após percebermos o nível de participação dos sujeitos nos processos de tomada de decisão, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral a partir da mobilização da gestão da escola, buscamos identificar a concepção de gestão que norteia as ações da referida escola e para isso, quando questionados sobre o que entendem por gestão democrática, concepção que assumem pra si, nos deparamos com as contribuições abaixo:

> Gestão democrática é aquela que envolve a participação de todos. Pais, alunos, professores, funcionários, núcleo gestor, etc. A participação precisa acontecer em todo o processo, no planejamento, na execução e na avaliação das ações. (M.G.M.P – Coordenadora Pedagógica)
>
> Gestão que visa à descentralização de poder ou autonomia. Gestão participativa, onde se aproveita opiniões de todos que compõem a escola em sua formulação da política educacional, no planejamento, elaboração de metas e afins. (J.L.S. – Professor)

Os discursos acima retratam a presença de elementos que caracterizam a compreensão eficaz acerca da gestão democrática, discursos que se confirmam a partir das práticas mobilizadoras utilizadas nos processos de tomadas de decisão da escola, envolvendo assim diversos sujeitos em resposta a necessidade de buscar parcerias capazes de responder as exigências da escola na sociedade contemporânea, estabelecendo assim conexões imprescindíveis para construção do conhecimento que se faz necessário a educação do futuro.

Verificamos na pesquisa a compreensão dos sujeitos acerca da função do diretor na gestão democrática. As discussões em reuniões do coletivo, várias vezes mencionadas nas entrevistas demonstram o caráter participativo do processo de tomada de decisão o qual é conduzido pelo núcleo gestor e apropriado pelo coletivo escolar. O referido processo tem, a nosso ver contribuído para a execução das ações planejadas, ao passo que estão sendo constantemente avaliadas e redirecionadas pela comunidade escolar.

Outro aspecto relevante é a forma como o coletivo escolar ver o diretor. Oadjetivo "democrático" foi utilizado em vários discursos, quando questionados sobre a figura do diretor na escola. Percebemos um cenário propício no campo das relações subjetivas, aspecto propício no que se refere a condução de ações coletivas. Considerando a importância das relações intersubjetivas para formação de sujeitos, autônomos, emancipados e livres (MEDEIROS; BARBOSA, [2003?]).

Assim sendo, vimos na Escola Mizinha a construção de caminhos possíveis na condução da educação que se tornam viáveis a partir da mobilização da participação de todos os interessados direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. A tentativa de criar mecanismos de envolvimento da sociedade que vive no seu entorno são incipientes, mas no tocante ao processo de tomada de decisão dentro da escola percebemos ações significativas, fator decisivo para a condução de processos pedagógicos capazes de extrapolar os seus muros, já que a comunidade escolar desempenha um trabalho coletivo e articulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que novas exigências se apresentam a escola de hoje a partir do advento da globalização é algo que suscita a busca de caminhos viáveis na construção desses elementos. A possibilidade de estabelecer infinitas conexões, a partir das novas tecnologias da informação e ainda a oportunidade de buscar parceiros na sociedade capazes de contribuir para a construção desse novo fazer na educação se apresentam como fatores preponderantes.

Diante das alternativas que se apresentam, a possibilidade de gerir instituições de ensino a partir de uma visão democrática e compartilhada no que se refere ao seu planejamento e aos processos de tomadas de decisão, é a nosso ver o caminho mais propício. Envolver todos os interessados na discussão do fazer nas escolas parece uma oportunidade viável capaz de dar conta de forma mais produtiva dos desafios que se apresentam.

O envolvimento de pais, alunos, educadores e comunidade escolar como um todo no planejamento e na execução das ações das instituições de ensino surgem como estratégia de superação da crise instalada a partir das novas exigências da sociedade global e diante disso, a experiência vivenciada na Escola Professora Mizinha é uma resposta do local a essas exigências, mesmo estando caracterizada a partir das imposições da Política Nacional de Educação, surge como resposta eficaz para superar os desafios da escola de hoje.

Percebemos ainda o desenvolvimento de práticas que torna possível agregar as funções administrativas a função pedagógica dos que fazem a gestão. A condução dos processos de tomada de decisão de forma coletiva tem possibilitado a gestão compartilhada das ações desenvolvidas, gerando assim a superação da função meramente burocrática do diretor.

Esses elementos nos remetem a reflexão sobre a importância do caráter de educador que precisa ser assumido pelo gestor, fator que contribui para agregar a dimensão administrativa a dimensão pedagógica da gestão, considerando que estas precisam andar juntas e considerá-las separadamente dificulta o planejamento e os resultados almejados pela comunidade escolar.

É relevante considerar a dificuldade da instituição em estabelecer parcerias com a sociedade, em perceber os atores que estão no seu entorno que podem colaborar na busca de melhores resultados e consequentemente na mobilização de ações capazes de responder as necessidades da escola e da comunidade com base nas problemáticas locais percebidas.

Por fim, inferimos que a experiência de gestão que vem sendo vivenciada na Escola Mizinha apresenta características significativas no que se refere a construção de caminhos capazes de responder as exigências da sociedade contemporânea, já que reúne estratégias de mobilização do coletivo, proporcionando assim a oportunidade de participação de todos na condução de elementos capazes de incidir na melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Augusto de. A **revolução do local: globalização, glocalização, localização**. São Paulo: Cultura/AED, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16820953/Augusto-Franco-A-revolucao-do-local>. Acesso em 10 de março de 2013

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de Medeiros. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O Pedagógico na Escola:** razão da administração escolar. [2003?]. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/medeiros_barbosa.htm> Acesso em 20 de julho de 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

GESTAO PREVISIONAL DE RECURSOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE

ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA
UFC – and.iae@hotmail.com
FILIPE JESUÍNO
UFC – filipemjesuino@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, no contexto brasileiro, vive momento eufórico e afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos. A avaliação do ensino básico passou a ser uma exigência. Assim que a avaliação de programas (cursos) e instituições. O interesse da avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake- *o homem observa, o homem julga, isto é, avalia*. A avaliação sofreu alterações na sua definição, assim que a sua abrangência, pois passou a focar não somente o aluno e seu rendimento, mas também o desenvolvimento de atitudes e interesses, além de projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas. Com a necessidade crescente de aperfeiçoar diante das demandas do mercado, as instituições intensificaram as suas práticas avaliativas tendo como foco a prestação de contas (accountability), a estimativa e a probabilidade de crescimento (VIANNA, 1997).

O conceito de avaliação nos reenvia à inúmeros campos de pesquisa, Orden Hoz confirma que o termo é utilizado amplamente e indiscriminadamente. O termo qualidade, por sua vez, denota uma combinação de funcionalidade, eficácia e eficiência. Ressaltando que é preciso um esforço constante a fim de dar coerência e funcionalidade aos produtos, as metas estabelecidas e objetivos alcançados (ANDRIOLA,1999; ORDEN HOZ ,1999; ANDRIOLA, 2009).

Nos anos 90, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) impulsionou a aplicação das avaliações institucionais no âmbito das pós-graduações justificado que as avaliações institucionais seriam imprescindível no que concerne, o fomento do Brasil diante de agências internacionais, tais como o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional. Impulsionado pelas agências de fomento e pela notoriedade internacional, a criação dos sistemas de avaliações nas diferentes etapas do ensino básico e superior se mostrou importante.

Dentro desse contexto, o SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação Superior assume papel de valorar a instituição de educação superior (IES) através de três macros-procedimentos são eles:

- Avaliação Institucional que é composta de avaliação interna e avaliação externa e tem como objetivo identificar o significado da atuação da IES.
- Avaliação das condições dos cursos de graduação, identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes universitários, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, Instalações físicas e organização didático-pedagógica.

- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo central aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso.

Estes macros-procedimentos estão relacionados à melhoria da qualidade da educação superior, à orientação da expansão de sua oferta, ao aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e por último, mas não menos importante, visa o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) aborda ainda 10 dimensões institucionais criadas pelo SINAES que deverão ser alvo da auto avaliação, entre elas, as práticas pedagógicas, ou ainda, a transmissão de informação e a utilização de processos participativos na construção do conhecimento e as práticas institucionais que visam estimular à melhoria do ensino, a formação docente, a interdisciplinaridade e as inovações didático-pedagógicas no ensino. Sendo o corpo docente a principal fonte do conhecimento acadêmico, este se mostra importante na melhoria da qualidade do ensino da IES (INEP/MEC). Com base nesses dados, nosso estudo visa mostrar o perfil institucional estratégico adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e propor como a mesma poderá gerenciar seus recursos humanos, representativamente, o corpo docente através da gestão previsional.

A gestão previsional dos recursos humanos tem como objetivo permitir que a instituição possa contar com pessoas qualificadas que tenham conhecimentos, experiências, competências, atitudes e motivação para exercer as atividades que se fazem necessárias naquele momento ou a qualquer momento para que a organização evolua (MATHIS 1982 p. 35). O que Mallet (1992) chama de modelo de referência.

O modelo de referência de cargos assegura a gestão coletiva e individual dos recursos humanos, ele resulta do regrupamento de postos de trabalho em cargos levando em conta a proximidade das missões a serem executadas, então o modelo de referência de cargos precisa as tarefas, as atividades, as responsabilidades de cada conjunto de postos de trabalho, segundo uma perspectiva coletiva, por meio de classificação, remuneração... e permitindo a gestão individual na perspectiva do proposto e do que é efetivamente executado. No nosso entendimento, o modelo de referência tem o intuito de conhecer as competências dos atores para então os alocarem em setores, em projetos que correspondam com suas experiências e competências.

Para Kaplan e Norton (2000) o alinhamento de todos empregados até então, não era visto como um fator critico. *"Na revolução da administração cientifica, as empresas descompunham complexas atividades de fabricação em seqüências de tarefas muito mais simples. Gerentes e engenheiros determinavam métodos de trabalho eficientes para cada tarefa e estabeleciam padrões de desempenho".*

As organizações focalizadas na estratégia compreendem a importância de alinhar todos os empregados, pois serão eles os responsáveis por implementa-las dentro da instituição. A organização pode ser simples ou complexa. A organização é complexa quando:

> *Ele é feito de um grande numero de elementos que interagem de forma complexa. Dentro de tal sistema, o todo é maior que a soma das partes. Tendo dado as propriedades das partes e as leis de suas interações, a inferência das propriedades do todo não é uma questão trivial"* (SIMON, 1974).

Enquanto a organização simples, a atividade pose ser modelada por processos ou pelo resultado (MINTZBERG 1995). Em outra, as organizações complexas demandam uma gestão estratégica de competências, onde os recursos humanos estão aptos a remediar situações de urgência, tomar decisões que envolvam a organização, o serviço, o departamento. As organizações complexas concebem suas ações como coletivas. Elas são construídas pelas interações dos atores e de suas diferentes competências, onde a coordenação visa obter as informações indispensáveis ao bom desenvolvimento das atividades e a construir uma representação única do objetivo a ser alcançado. São organizações inteligentes, onde a efetividade depende da sua capacidade de compreender e trabalhar o ambiente interno e externo, no qual a organização que esta inserida, dando lhe uma forma consistente com seus valores, com seus objetivos e com sua missão.

O estudo busca mostrar as estratégias traçadas pela instituição e contemplados pelo PPE, o PDA estão sendo alcançadas. Nosso trabalho também indica a evolução, da formação, das atividades, das produções científicas e de pesquisas desenvolvidas, assim que a formação docente e procura propor uma gestão previsional de recursos humanos visando melhorar a difusão, a apropriação e o uso do conhecimento.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – CORPO DOCENTE

Fundada em 1955, a Universidade Federal do Ceará tem expandido nitidamente suas atividades, essa expansão é notória em outras universidades federais brasileiras, ela é motivada pela disponibilidade de recursos e pelo plano de expansão e reformas empreendido pelo Ministério da Educação. A partir do ano de 2001, a UFC focou na interiorização, desde então a instituição tem experimentado um significativo processo de expansão no interior do Estado, com o inicio dos cursos de medicina em Sobral e no Cariri e posteriormente foi feita a implantação dos campis de Sobral, do Cariri, de Quixadá, do Instituto Universidade Virtual e concomitantemente a instituição aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. No processo de expansão, o principal objetivo era aumentar o acesso da população ao ensino superior, que passou de 19.140 para 25.467 entre os anos de 2002 e 2011 (UFC, 2012).

A UFC tem sido avaliada em suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de assistência ao mesmo tempo em que procura estar em consonância com o Plano Plurianual de Atividades (PPA) 2012-2015 do governo federal que se alinha com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é "elevar a taxa bruta de matricula na educação superior para 50% e a taxa liquida para 35% da população de 18 a 24 anos" (UFC, 2012).

Tendo uma politica de capacitação de docentes orientada a obtenção da titulação de doutorado, os docentes "*são estimulados por seus departamentos a se inscreverem em programas de pós-graduação que desenvolvam linhas de pesquisas condizentes com suas atuações acadêmicas e com as atividades departamentais*" (UFC, 2012). Os professores efetivos das universidades federais podem possuir cargas horarias de 20 horas ou 40 horas semanais ou ainda 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

Tendo como um dos eixos estratégicos, o ensino e aprendizagem, contemplamos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC o interesse em melhorar a qualidade, assim que, dar continuidade à expansão da oferta de ensino.

A o planejamento estratégia adotado no Plano de Desenvolvimento Institucional representa um documento formal da instituição, onde consta o vasto campo de atuação, intervenção, atores externos e internos envolvidos com a instituição e que ela desenvolve um papel ativo nas diversas áreas que abrange favorecendo novas formas de atuação com impacto, tornando- se necessário elaborar objetivos que sejam atuais e que integrem as politicas de avaliação educacional e no impacto.

Dada a associação estreita entre a UFC, a avaliação educacional e o Plano de Desenvolvimento Institucional que integra um planejamento estratégico ou planejamento à longo prazo que pretendem dar conta de forma especifica das macro atividades da instituição. A UFC parece, assim, envolvida em melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem que esta combinada com a formação docente no ensino superior, que tem um impacto decisivo nesse objetivo traçado pela instituição. Assim torna-se necessário examinar as relações entre a denominada gestão previsional de recursos humanos e as estratégias da UFC.

METODOLOGIA

Foi feita uma breve revisão da literatura acerca dos pontos que iremos abordar no trabalho, concomitantemente foi desenvolvido uma pesquisa documental, no intuito de levantar informações sobre a instituição. Nesta investigação selecionou-se e foram analisados os anuários e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC.

No estudo selecionamos os anuários de 2003 a 2012 e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017). Quanto à forma, a pesquisa é qualitativa e quanto a modalidade, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental.

ANÁLISE

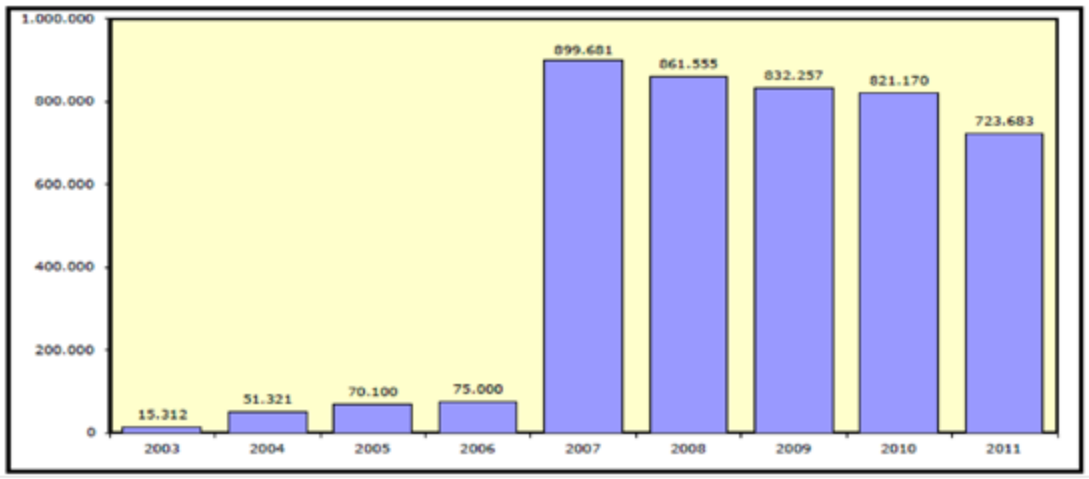
Tabela 1 – Indicador de desempenho da expansão da UFC no Estado do Ceará

Especificação	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Unidades Acadêmicas	9	9	9	12	12	14	16	16	16
Centros	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Faculdades	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Institutos	-	-	-	-	-	2	4	4	4
Campi do Interior (Cariri, Sobral, Quixadá).	-	-	-	3	3	3	3	3	3

Estes números (período 2003 a 2011) mostram a evolução constante de unidades acadêmicas em 8 anos que aumentou aproximadamente 88%. Quanto o acesso à Universidade no Interior, notamos que ele só é possível a partir de 2006, incidindo com adesão da UFC ao Reuni (Restruturação e expansão das Universidades Federais) e com a implantação da Universidade Aberta do Brasil que deu inicio nesse período (2005-2006) e do Instituto UFC-Virtual em meados do ano de 2008. Esta expansão é visível devido ao aumento de vagas ofertadas na Universidade, criação de novas Universidades, centros e Institutos.

De um ponto histórico, o processo que conduziu a construção do sistema universitário no Ceara teve como ponto de partida com os alunos do curso de direito que entregaram um relatório de refederalização da Faculdade de Direito contento quase 10 mil assinaturas ao Ministro da Educação, professor Clemente Mariani Bittencourt. Na ocasião o professor Antonio Martins Filho solicitou audiência com o governador que acolheu sua proposta. A proposta da Universidade foi aprovada em 1953, pelo então Presidente Gétulio Vargas. Mas foi o presidente Café Filho que sancionou a Lei, criando a Universidade do Ceará em 1954.

Gráfico 1 – A evolução da população beneficiada



Fonte: (UFC, 2011)

Vemos que os desafios são múltiplos e de grande proporção, pois a UFC se vê como lugar de produção e de transmissão cultural e cientifica que deve se difundido e oferecido a Sociedade em geral, pois a Instituição assume compromisso com a formação das pessoas, além de garantir sua participação de maneira significativa e democrática na sociedade, por meio de projetos de extensão, projetos de assistência, estágios, projetos culturais, etc.

Tabela 2 – Formação Stricto Senso, Atividades de pesquisa e Produção Científica

ESPECIFICAÇÃO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Cursos de Pós-Graduação									
Total Geral de Cursos	102	108	110	72	144	136	150	160	163
Total de Cursos Strito Sensu	59	65	67	72	80	84	89	96	97
Doutorado	16	18	19	22	27	32	35	39	39
Mestrado Acadêmico	38	41	42	43	46	46	48	49	49
Mestrado Profissional	5	6	6	7	7	6	6	8	9
Especialização (presencial)	43	43	43	-	64	52	61	64	66
Nº de Matriculados (Strito Sensu)	2.940	1.841	2.127	2.391	3.479	3.195	3.763	3.568	4.700
Doutorado***	747	407	547	692	804	994	1.179	1.107	1.793
Mestrado Acadêmico***	2.193	1.434	1.580	1.699	2.208	1.731	2.027	2.022	2.347
Mestrado Profissional***	-	-	-	-	467	470	557	439	560
Especialização (presencial)	-	-	-	-	-	694	936	1.455	1.812
Total Geral de Matriculados	2.940	1.841	2.127	2.391	3.479	3.889	4.699	5.023	6.512
Atividades de Pesquisa									
Grupos de Pesquisa	-	-	-	-	-	319	370	349	362
Linhas de Pesquisa	-	-	-	-	1.228	1.059	1.073	1.042	1.133
Produção Científica									
Artigos Publicados em Periódicos[1]	-	-	-	-	1.922	2.101	2.436	1.873	1.935
Livros e Capítulos Publicados	-	-	-	-	874	1.012	1.258	487	537
Comunicação em Congressos Nacionais	-	-	-	-	-	1.160	1.927	2.061	1.839
Comunicação em Congressos Internacionais	-	-	-	-	-	454	626	558	444

Fonte: (UFC, 2011)

Segundo o PPA (2012-2015), o progresso científico e tecnológico se mostra como desafio, devido a aceleração das tecnologias de forma mundial. Vemos mediante a tabela 2 a criação de novos cursos de pós-graduação Stricto Sensu em um total de 38 novos cursos, sendo 23 de doutoramento, 11 de mestrado acadêmico e 4 de mestrado profissional. Ressaltamos também o numero de atividades de pesquisas, assim como as linhas de pesquisa e as produções cientificas.

Tabela 3 – Recursos humanos

ESPECIFICAÇÃO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Recursos Humanos									
Corpo Docente									
Gênero									
Masculino	-	-	-	-	-	-	-	-	61%
Feminino	-	-	-	-	-	-	-	-	39%
Titulação (Docentes Ativos)	**1.083**	**1.093**	**1.100**	**1.234**	**1.749**	**1.772**	**1.956**	**2.005**	**2.024**
Doutorado	668	710	746	846	915	1.002	1.081	1.216	1.269
Mestrado	415	383	354	388	481	465	480	552	568
Especialização	-	-	-	-	150	140	84	90	87
Aperfeiçoamento	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Graduação	-	-	-	-	195	165	310	138	99
Classe (Docentes Efetivos)	-	-	-	-	-	**1.419**	**1.651**	**1.842**	**1.865**
Titular	-	-	-	-	-	56	51	53	50
Associado	-	-	-	-	-	318	363	461	455
Adjunto	-	-	-	-	-	754	810	832	849
Assistente	-	-	-	-	-	259	352	405	427
Auxiliar	-	-	-	-	-	32	75	91	84
Jornada de Trabalho (Docentes Ativos)	-	-	-	-	**1.749**	**1.772**	**1.956**	**2.005**	**2.024**
20h	-	-	-	-	300	210	237	178	185
40h	-	-	-	-	315	347	329	262	255
DE	-	-	-	-	1.134	1.215	1.390	1.565	1.584

Através da tabela constatamos que a maioria dos servidores docentes no quadro pessoal efetivo da UFC é de sexo masculino, com doutorado, estão alocados na classe de adjunto e cumprem uma jornada de 40h com dedicação exclusiva.

CONCLUSÕES

As duas últimas tabelas (3,4) juntas articulados concorrem para a cooperação e o posicionamento da produção cientifica e da oferta da qualidade do ensino superior, pois colaboram para o fortalecimento da instituição e do aumento dos cursos de pós-graduação.

Inserir a gestão previsional RH na instituição tem o intuito de dividir, ou ainda socializar as pesquisas e projetos desenvolvidos ligando-os aos diversos departamentos que fazem a UFC, tendo como objetivo o processo colaborativo na instituição. Assim que integrar as competências especificas de cada pesquisador e a aquisição de competência necessária à produção comum de um bem ou um serviço.

No ponto de vista estratégico a gestão previsional cobre pontos importantes, como a realização da missão organizacional e departamental e a articulação de diversas Organizações e competências que podem se associar em rede visando: (i) desenvolver a base de conhecimentos e de competências, principalmente dos docentes, individualmente e coletivamente. E o segundo ponto (ii) é assegurar o funcionamento da rede certificando que cada organização disponha de competências e de efetivos necessários a realização da missão e consequentemente do PDI.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. *A***valiação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. In *Ensaio*: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro. V.17, n.62, p. 153 – 168. Jan/Mar 2009.

ANDRIOLA, W. B. ***Avaliação Institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): Organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. In: Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior***. V.9, n.4. Dez/2004.

_____. Evaluación: La vía para la calidad educativa. In **Ensaio:** avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro. V.7, n.25, p. 355 – 368. Out/Dez 1999.

MALLET L (1992), « ***La Gestion Prévisionnelle de l'emploi*** », Paris, Edition Liaisons, Collection Gestion.

MATHIS L (1982), « **Gestion Prévisionnelle et valorisation des ressources humaines** », Paris, Organisation.

MINTZBERG H (1986), « **Le Pouvoir dans les Organisations** », Paris, Organisation.

MINTZBERG H (1990), « **Le Management :** voyage au centre des organisations», Paris, Economica.

MINTZBERG H (1995), «**Structure et dynamique des Organisations**», Paris, Organisation, 10ème tirage.

SIMON HA (1974), « **La Science des systèmes** : la science de l'artificiel », Paris, EPI. SIMON HA (1983), «*Administration et processus de décision* », Paris, Economica, Gestion. UFC. Anuário estatístico, 2007.

UFC. Anuário estatístico, 2008 UFC. Anuário estatístico, 2009 UFC. Anuário estatístico, 2010 UFC. Anuário estatístico, 2011 UFC. Anuário estatístico, 2012

VIANNA M. H. **Avaliação Educacional:** Teoria- Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

SERVIDORES DA EDUCAÇÃO E SEU OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

ALLYNE DO NASCIMENTO EUFRÁSIO SILVA
Bolsista PROGRAD/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – allyneufrasio@yahoo.com.br
CARMEM SARA PINHEIRO DE OLIVEIRA
Bolsista PROPESQ/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – sarinhac.s@hotmail.com
MARLÉCIO MAKNAMARA
Centro de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte– escrevequeeuleio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Caro leitor, este trabalho objetivou classificar e analisar as diferentes concepções acerca das funções da escola na visão de funcionários de escolas públicas da cidade do Natal. Chamamos sua atenção para as diversas funções que as instituições são capazes de proporcionar aos alunos, na visão de funcionários. Como parte do *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas),* aplicamos questionários por meio dos quais obtivemos as respostas aqui analisadas.

Aprender, Socializar, Educar, Alfabetizar, Fornecer conhecimentos, Transformar a sociedade, Formar cidadãos críticos e conscientes, Ensinar o aluno a ser cordial e gentil, Sistematizar o conhecimento, Formar bons profissionais, Lar. Essas palavras remetem a tudo aquilo que os funcionários acreditam que a escola possa vir transmitir e propiciar aos alunos. Com base nas concepções desses indivíduos, podemos dizer que a escola ocupa um papel integral no que diz respeito à formação dos estudantes e suas necessidades básicas.

Neste contexto, é comum vermos as escolas serem rotuladas apenas como instituição que concebe o ensino dos alunos através das diretrizes do professor.

Contudo, como bem sabemos, as distintas funções da escola vão além desta simples afirmação.

Segundo Dayrell (1996) a escola é um espaço sócio-cultural, pois ela abriga uma diversidade de indivíduos (homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras, negros, brancos, adultos, adolescentes etc.). Esses sujeitos que fazem parte da escola através das suas ações e experiências vividas no cotidiano são quem contribuem para a formação da instituição escolar. Mais adiante, poderá ser observado o que foi dito acima com reflexões e exemplos sobre o modo de pensar destes funcionários que estão diariamente no cotidiano destes alunos no âmbito escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A instituição escolar surgiu na idade Média, com a criação de espaços específicos para as atividades educacionais. No entanto, a escola era frequentada por poucos, pois era destinada às elites da sociedade. Naquele período, a escola atuava como uma instituição social para atender aos filhos das famílias de poder, mas foi a partir do século XIX que a escola teve de atender a todas as crianças da sociedade (BOCK, 2008). Essa mudança foi o resultado do processo que deslocou o local de trabalho das famílias das casas para as fábricas.

Com essa mudança, o cuidado para a educação dos filhos passou a ser responsabilidade da escola. Além disso, a revolução industrial transformou a forma de trabalho através da implantação de máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Assim, a escola passou a ter novas funções, como a de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, ensinando o manuseio de novas técnicas e fornecendo os conhecimentos básicos de ler e contar (BOCK, 2008).

Para compreendermos quais funções a escola exerce sobre a sociedade devemos saber o que é uma escola. Segundo De Mari (2011) a escola é "um espaço formativo e propositivo no qual é possível materializar processos de avanço sobre a formação naturalizante e precária, ou reproduzi-las" (DE MARI, 2011, p.78-79).

No entanto, mesmo após anos de ter sido criada, a instituição escolar passa por vários problemas. Libâneo (2012) afirma que a escola está em crise quanto ao seu papel de socializadora dos indivíduos, uma vez que ela concorre com outras instancias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e outros grupos de referência.

Outro dos grandes problemas vividos na escola contemporânea é a grande inquietude entre os professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter os atos de indisciplina. Esses problemas não são resolvidos porque muitas medidas das que são adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino apresentam aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais (LIBÂNEO, 2012). Essas soluções se baseiam na ideia de que para melhorar a educação seria necessário apenas promover estratégias, que atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2012).

A escola vem passando por mudanças e, consequentemente, possuindo várias funções, como formação profissional, interação social, disseminadora de saberes etc. (GUEDES, et al. 2012). Como instituição social, a escola atua fazendo a mediação entre o indivíduo e a sociedade, ao mostrar a cultura, modelos sociais de comportamento e valores morais (BOCK, 2008) e se apresenta como uma das mais importantes instituições socializadora (GRAÇA, et al. 2012). Nesse sentido, Libâneo (2012) ainda afirma que a escola se caracteriza como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social.

METODOLOGIA

O trabalho consistiu na análise de respostas de funcionários acerca da função da escola. Como atividade da parte prática do componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas),* os/as estudantes foram convidados a coletar respostas de funcionários, discentes, docentes e pais para a seguinte pergunta: "Para que serve uma escola?". A coleta dos depoimentos deu-se a partir de escolha aleatória dos sujeitos que iriam responder à pergunta. Cada licenciando envolvido com o referido componente ficou responsável por abordar pelo menos dois sujeitos pertencentes a cada um dos grupos supracitados.

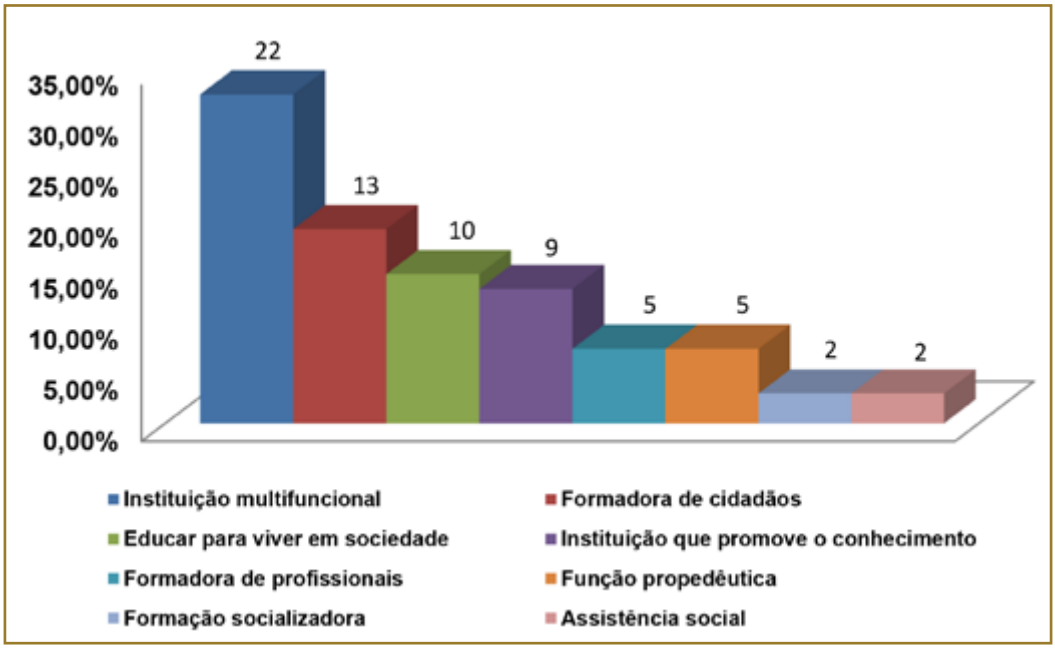
De posse das respostas de funcionários, estudantes, professores e pais, a turma de licenciandos dividiu-se em quatro equipes (uma para cada grupo de respostas dos sujeitos participantes da pesquisa). Cada equipe ficou responsável por analisar o conteúdo das respostas e, em seguida, apresentar e discutir os resultados de sua análise para toda a turma do componente em questão. Tais respostas trouxeram visões da função da escola de sujeitos ligados a escolas públicas da cidade do Natal.

No presente trabalho, a análise recai sobre a totalidade de respostas de funcionários coletadas e analisadas nas duas turmas do referido componente curricular, totalizando sessenta e oito respostas. A análise aqui desenvolvida foi feita, portanto, por um grupo de licenciandos que não necessariamente havia lidado anteriormente com as respostas aqui em tela, embora os mesmos façam parte da tal componente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das 68 fichas respondidas pelos funcionários das escolas da rede pública emergiram oito grupos de respostas para a função de uma escola. Estes grupos foram: *Instituição Multifuncional, Formadora de cidadãos, Educar para viver em sociedade, Instituição que promove o conhecimento, Formadora de profissionais, Função Propedêutica, Formação Socializadora e Assistência social.* O gráfico abaixo mostra os resultados a que chegamos:

Gráfico 1 – Percentual e quantitativo sobre concepções dos funcionários de escolas publicas através da pergunta "Para que serve uma escola ?".



É possível observar que na maioria das respostas os funcionários acreditam que a escola é *Multifuncional*. Nesta categoria estão presentes as respostas que indicam que a escola apresenta diversas funções, como por exemplo, educar, formar cidadãos, obter conhecimentos, etc. As respostas abaixo evidenciam esta visão acerca da função de uma escola:

> **R1**: *A escola é o lugar de aprender, socializar e integração social*;
>
> **R2:** *Para educar, alfabetizar, instruí-los, fornecer conhecimentos aos alunos, fazendo- os assim* [sic] *terão uma chance de serem pessoas melhores nesse mundo de tanta desigualdade social*.

Na visão dos funcionários aqui investigados a escola figura como grande formadora dos estudantes. Esta formação é ampla, contemplando os diversos campos da vida dentro e fora da escola.

Esta ideia de que a escola é uma instituição dotada de múltiplas funções aparece também no trabalho de Jesus et al. (2012). No entanto, esta visão acerca da multifuncionalidade da escola sobressaiu, naquele trabalho, das falas de professores e não de funcionários.

Formação cidadã também se fez presente em grande parte das respostas de funcionários à questão sobre a função de uma escola. Nas respostas deste grupo a escola serve para formar o cidadão crítico e consciente dos seus atos. Podemos ver as situações explicativas desta ideia de cidadania nas afirmativas abaixo:

> **R1:** *A escola tem como principal função a educação dos jovens e adultos para que os mesmos possam repensar a realidade que os cerca e com isso transformar a sociedade;*
>
> **R2:** *Acredito que a função principal da escola é formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres;*
>
> **R3:** *Espaço político-pedagógico de contribuição do desenvolvimento do estudante e sua formação como cidadão.*

Sendo assim, sobre a escola recai o papel de formação de alunos participantes em meio à sociedade na qual estão inseridos. A escola então institui a cidadania formando cidadãos ativos, os quais devem ser capazes de pensar não só em seus próprios interesses, mas atuar de um ponto de vista universal (CANIVEZ, 1991).

A perspectiva de *Educar para viver em sociedade* apresentou cerca de 14,7% das respostas. Estas respostas remetem a uma escola que deve assumir um papel de educação integral, moldando sujeitos no sentido de que eles tenham bons hábitos e consigam conviver em sociedade. Esta função de educação para a vida em sociedade aparece em respostas como as que seguem abaixo:

> R1: *Para educar e aprender bons modos para a vida;*
>
> R2: *Na minha visão, a escola é um ambiente onde se educa o aluno. Educar seria ensinar o aluno a ser cordial, gentil, enfim saber viver em sociedade;*
>
> R3: *Para os alunos estudarem e ter uma boa disciplina.*

Nesta perspectiva, é possível inferir que a escola possa vir a moldar o aluno para viver em sociedade. Fornecendo um bom ensino e ajudando-o para que ele possa estar apto a ter uma vida social satisfatória. Em declínio desta ideia, Libâneo (2012) afirma que, no âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência.

Alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa acreditam que a escola é uma *Instituição que promove o conhecimento*. Na visão deles, a escola apresentaria objetivos específicos que seriam fazer o aluno aprender a ler, escrever e contar, através da transmissão de conteúdos sistematizados. Esses resultados também foram observados no trabalho de Gadotti (1993). Ele encontrou nas respostas dos pais que a função da escola está relacionada principalmente a "aprendizagem do ler, contar e escrever". Esse mesmo tipo de raciocínio se encontra nas respostas a seguir:

> **R1:** *Para transmitir conhecimentos gerais e específicos, como também instruir e educar o aluno de forma gradativa;*
>
> **R2:** *A escola serve para sistematizar o conhecimento;*
>
> **R3:** *A escola é a entidade onde adquirimos aprendizagem e conhecimento.*

Ainda com base nas falas dos sujeitos pertencentes ao grupo supracitado, podemos perceber que é comum pensar que a escola serve apenas para promover o conhecimento. Essa visão foi observada no trabalho de Dayrell (1996), quando ele também percebeu que a escola é vista por muitos como uma instituição que tem a única função que seria de garantir aos alunos acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Dessa forma a escola seria vista apenas com o intuito de promover a aprendizagem, objetivando que os alunos recebam boas notas, conseguindo assim, a aprovação no final do ano. Estas e outras respostas dão a tônica da percepção restrita que diferentes tipo de sujeitos podem apresentar acerca das funções que uma escola pode assumir nos dias de hoje.

Segundo Gentili (1995), as escolas de sociedades capitalistas neoliberais têm por função formar pessoas para o mercado de trabalho e influenciá-los para não pensar em cidadania. Esta influência encontra evidências em algumas das respostas aqui analisadas. Em nosso estudo percebemos uma valorização da formação profissional restrita a áreas consideradas mais elitizadas. Com base no observado identificamos mais uma função da escola que categorizamos como sendo *Formadora de profissionais*. Esta categoria indica que a escola serviria para formar futuros profissionais, visando a formações de carreiras importantes, tais como médicos, advogados, dentre outros. Contudo, ao observar esta categoria não obtivemos os maiores índices de porcentagem, onde estes resultados são distintos aos que Gentilli (1995) evidencia em seus pensamentos. Como exemplos de respostas, temos:

> **R1:** *Um local que propicia o crescimento profissional dos alunos e também da sociedade;*
>
> **R2:** *Para formar cidadãos prontos para assumirem papeis sociais importantes, como médicos, trabalhadores, advogados e etc.;*
>
> **R3:** *Para formar bons profissionais.*

Os sujeitos em questão demonstraram que suas expectativas a respeito da função da escola é que seria para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Esta ideia também foi observada por Paro (1999), onde ele afirma que os usuários da escola têm como perspectiva essencial o mercado de trabalho. Pois sem a escola os alunos não terão uma boa formação, estando assim excluídos do mercado de trabalho, uma vez que este busca encontrar cada vez mais pessoas qualificadas.

Apenas cinco dentre os 68 funcionários entrevistados acreditam que a escola seja uma instituição com *Função Propedêutica*. Quando a função da escola se faz sentir em tempos e espaços outros que não aqueles imediatamente visíveis, onde a instituição escolar tem o objetivo de instruir para a realização de sonhos e objetivos futuros, estamos nos referindo a tal função. Isto significa que, para tais entrevistados, uma escola se justificaria em função daquilo que poderia proporcionar no futuro. As respostas a seguir demonstram que através da formação escolar é possível adquirir uma vida futura estável e de qualidade:

> **R1:** *A escola serve para educar o cidadão a ter um futuro melhor;*
>
> **R2:** *Em geral para ter um futuro melhor;*
>
> **R3:** *Serve para educar nossas crianças para que elas consigam concluir os estudos para ter um futuro melhor.*

Ao mencionar que a escola serve para proporcionar um futuro melhor aos estudantes, os funcionários podem acreditar que a escola é o local onde os alunos terão acesso a informações que eles

poderão utilizar futuramente (a curto, médio ou longo prazo?). Segundo Oliveira et al. (2001), o estudo nas escolas atua como facilitador da ascensão social desses jovens, visando sempre um futuro bom e estável.

Formação socializadora e de *Assistência social* apresentam os menores índices de respostas. Na categoria formação socializadora a escola serviria como meio de incluir pessoas em um local onde eles pudessem interagir uns com os outros. Já a categoria assistência social indica que a escola atuaria fornecendo estadia, alimentação e lazer aos alunos, evitando assim que eles permanecessem expostos a algum mal social. Podemos observar as respostas de acordo com a sua categoria, respectivamente:

> **R1:** *A escola serve para fazer a inclusão dos alunos com a sociedade, para interagir entre ambos, fazer com que os alunos cresçam socialmente com a educação;*
>
> **R1:** *Adquirem muitas coisas boas como respeito aos amigos e se integram com os demais da escola;*
>
> **R3:** *A escola serve para tirar as crianças da rua;*
>
> **R4:** *A escola é uma forma de ajudar as crianças menos favorecidas.*

Podemos observar, de acordo com a fala dos entrevistados, que a escola também serve como ferramenta para a socialização dos alunos, promovendo entre eles um contato com diversos costumes e culturas. Marriel et al. (2006) destacam que além de outras funções, sobre a escola recai uma grande obrigação de socialização de crianças e adolescentes. Gomes (2008) ainda afirma que se as escolas pudessem contar com os serviços de assistências sociais, poderiam ser prevenidos diversos males que podem acometer estes jovens. Essa expectativa quanto aos serviços que poderiam ser oferecidos por uma escola corrobora, em parte, a dimensão de assistência social enaltecida por algumas das respostas aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas dos funcionários acerca da pergunta "Para que serve uma escola?", foi possível notar significância nos padrões de respostas que classificamos como *Instituição Multifuncional, Formadora de cidadãos, Educar para viver em sociedade* e *Instituição que promove o conhecimento.* Isto sugere que os funcionários dessas escolas públicas acreditam em uma instituição capaz de promover diferentes tipos de funções. A escola possibilitaria assim, uma formação adequada que visa todos os parâmetros possíveis para a imersão desses alunos em uma vida pós- escolar.

Como bem sabemos, a importância das escolas na formação e preparação do individuo (para que possa se tornar critico) é de suma importância. Mas esta contribuição não é apenas de funcionários, familiares ou professores, e sim de toda uma sociedade capaz de atuar de maneira efetiva para que estas mudanças positivas no âmbito escolar ocorram.

Sendo assim, este trabalho foi de extrema importância para que nós, docentes de Ciências e Biologia em formação inicial ou continuada, possamos realizar observações mais profundas no campo pedagógico. Isso nos proporciona agir de forma mais eficaz em diferentes frentes relacionadas ao cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. T. **Psicologias.** Uma introdução ao estudo da psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva v. 1, 2008. 368 p.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991. 162 p.

DAYRELL, Juarez. T. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **A escola como espaço sócio-cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 1-27.

DE MARI, Cezar. L. Sociedade do conhecimento: a escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n.3, p. 71-82, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. 100 p.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.(Orgs.). **Reestruturação curricular:** teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128-137.

GOMES, Carlos. A. C. **Educação como base da segurança.** 2008. Disponível em:<http://www.observatorioseguranca.org/revista/Vol4/Artigos/EDUCA%C7%C3O% 20C MO%20BASE%20DA%20SEGURAN%C7A.pdf>. Acesso em: 17/04/2013.

GRACA, Ariel S.; GUEDES, Egival L. A.; CARVALHO, Filipe M. F.; SANTOS, Flaviane V.; MOTA, Juliana S. P.; NASCIMENTO, Raíza B. T.; MAKNAMARA,

Marlécio. Uma escola sem fim: suas funções segundo estudantes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-9, 2012.

GUEDES, Egival L. A.; BOMFIM, Lays G. S.; UNGER, Lynna G. S.; MAKNAMARA, Marlécio. A escola e suas diversas funções na visão de pais e mães sergipanos. **Revista SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v.5, p. 1-8, 2012.

JESUS, Thayane K. S.; GUEDES, Egival L. A.; ARAUJO, Ísis. B.; SENA, Thiago. B. MAKNAMARA, Marlécio. Escola, instituição formadora: concepções de docentes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-8, 2012.

LIBÂNEO, José. Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

OLIVEIRA, Denize C; SÁ, Celso P.; FISCHER, Frida M; MARTINS, Ignez. S; TEIXEIRA Liliane. R. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da Escola Básica. In: FERRETTI, Celso João *et alii* (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai à escola. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

Parte III
Ensino Superior

TEORIAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UERN

ANA PAULA DA SILVA BRAGA
Discente do Curso de Pedagogia, Campus Central UERN – anapaula_braga17@hotmail.com
MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA
Docente do Departamento de Educação, Campus Central. UERN – prof.maria.antonia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade brasileira perpassa por um grande processo de modificação relacionada aos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais. Contudo, essas transformações são manifestadas também nas ações dos professores e alunos no cotidiano escolar, intervindo no processo ensino-aprendizagem. Assim, exigindo respostas as necessidades educativas e formativas dos sujeitos.

Para esse contexto de transformações, inserimos o professor universitário, mas precisamente, os professores da Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como docentes que carecem de meditar e repensar suas práticas pedagógicas considerando que, conforme (COSTA, 2003) "a história nos mostra a prática pedagógica do professor em pleno século XXI, ainda com muitas características daquela implantada no século XVII".

Entretanto, é interessante atentar para a prática pedagógica do professor como uma prática que possui saberes diversos, como: saberes curriculares, disciplinares, da experiência, da tradição pedagógica e das ciências da educação. Essa prática aqui discutida é o agir do professor, que envolve o papel da escola, o professor, o aluno, o ensino, a aprendizagem e a sociedade, sendo esses pontos que influenciarão na determinação de objetos, conteúdos, metodologia e avaliação da educação, corroborando as teorias pedagógicas, as ideias pedagógicas e o novo perfil do pedagogo presente no projeto pedagógico do curso de pedagogia – PPC.

Ponderando sobre essas práticas, Saviani entende que o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade. Onde não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E é a prática pedagógica que contribui de modo especifico, isto é, propriamente pedagógica para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

MATERIAL E MÉTODOS

As indagações foram feitas a partir de uma *Pesquisa Bibliográfica,* onde aconteceu à produção de fichamentos dos livros estudados, estes, são de autores que discutem sobre as práticas pedagógicas. Em seguida, houve a realização de uma *Pesquisa Documental*, onde se teve acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC, a fim de conhecer o novo perfil do pedagogo proposto nesse documento.

Para a execução da pesquisa, foi necessária a *Forma e Seleção dos Sujeitos,* no qual, foram selecionados 09 professores que atuam como docentes no curso de Pedagogia, como critério para essa seleção, foi considerado fundamentalmente, professores que atuam desde 1995 e perpassaram o período da modificação do currículo antigo para o atual.

Outra etapa desse processo foi a *Pesquisa Exploratória/ Entrevista semi – estruturada,* onde foi aplicado um roteiro de entrevistas para a identificação das tendências pedagógicas nas práticas pedagógicas dos professores que culminaram nas histórias de vida desses sujeitos.

Enfatizando essa etapa da entrevista, a mesma foi realizada na própria universidade, necessitando o agendamento com os professores. Para a realização das entrevistas foi indispensável à ajuda de equipamentos tecnológicos, como tablet e mp5, para a gravação das entrevistas. É interessante ressaltar que algumas entrevistas foi preciso acontecer em dois ou mais encontros, para se obter a conclusão com êxito.

Por fim, a *Análise e Discussão das Narrativas dos Professores,* a partir das reflexões sobre suas práticas pedagógicas e as tendências pedagógicas semelhantes. Portanto, houve a construção de um quadro exemplificando as práticas dos professores junto às teorias identificadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise das práticas pedagógicas dos professores, das ideias pedagógicas e o novo perfil do pedagogo presente no PPC – de Pedagogia, foi essencial a cooperação de Saviani (2007) quando o mesmo apresenta suas teorias, o que entende por ideias e práticas pedagógicas.

O autor esclarece de imediato sua acepção de ideias pedagógicas, que para ele,

> Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mas do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. (SAVIANI, 2007).

Tabela 1 – Teorias Pedagógicas na visão de Saviani.

TRADICIONAL	A educação como direito de todos e dever do Estado; A escola tem o papel fundamental de difundir a instrução e transmitir o conhecimento; A escola se organiza centrada no professor;
ESCOLANOVISTA	Essa tendência mantinha sua crença no poder da escola e em função da equalização social. Tratamento singular, a partir das diferenças dos alunos; O professor é visto como orientador e estimulador da aprendizagem;
TECNICISTA	Discute de forma extensa a pedagogia Tecnicista; Busca a objetivação do trabalho pedagógico; A educação é concebida como um subsistema;
CRÍTICO – REPRODUTIVISTA	Faz critica a educação dominante; Evidência as funções reais das políticas educacionais;

Fonte: informações organizadas pelos autores a partir de perspectiva de Saviani

O discutir e entender as teorias pedagógicas retorquidas por Saviani iniciou-se a coleta de dados a partir das entrevistas ocorridas no período de outubro a dezembro de 2012, logo após as entrevistas, houve a elaboração de um quadro com as teorias pedagógicas estudadas e que foram encontradas nas práticas dos professores envolvidos.

Para o PROFESSOR **1**, "A aula tradicional de exposição oral, ainda é predominante na Faculdade de Educação. Na minha prática ainda predomina esse modelo". Para essa conjuntura Saviani destaca que, o ensino tradicional "(...) se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos ainda estão passando". (SAVIANI, 1984, pag.47).

Nas falas de alguns professores, também pode-se notar que suas práticas ainda são muito mescladas entre as teorias estudadas, para os Professores **2** e **3**, "O professor ainda fala muito, ainda passa muito tempo com aula expositiva, mas eu vejo também uma mudança muito grande com relação à participação do aluno nos projetos de pesquisa, nos trabalhos que são apresentados, eu vejo que a gente ainda tem, mas é uma coisa mesclada, eu não vejo só, por exemplo, aulas tradicionais, eu não vejo totalmente, mas vejo uma mudança muito grande".

Para o professor **4**,

> A metodologia de ensino que eu adotava era, preferencialmente, as aulas expositivas com interpretação dialogada dos textos. Adotava muito a exposição de recursos esquemáticos para provocar o debate. Minhas aulas, no entanto, não seguiam um mesmo modelo prescrito. Tanto poderia iniciar com os dados de uma pesquisa, como poderia iniciar anotando os conteúdos no quadro. Eu procurava sempre cumprir um roteiro que chegasse a uma conclusão daquele conteúdo, ao menos parcialmente.

Nesta posição, os professores mencionados apresentaram práticas Tradicionais e escolanovista.

Em coerência com o currículo de pedagogia e suas modificações, alguns professores que vivenciaram de perto essa transição relataram que o novo currículo de pedagogia não trouxe mudanças em suas práticas principalmente em relação à metodologia, conforme é demonstrado nas narrativas de professores abaixo:

> "Ela continua a mesma, exatamente porque essa pergunta é uma pergunta que eu gosto muito de discutir, porque as ciências humanas [...] é muito teórica, ela é muito subjetiva é diferente das ciências exatas e naturais onde os dados são muito objetivos. O Curso de Pedagogia, qualquer currículo de qualquer curso ele tem que atender a sociedade, você não pode ter um currículo de um curso que não possa formar e educar os alunos pra serem absolvido pela sociedade (PROFESSOR **5**)" .

Na concepção do professor 2,

> A ideia de ensinar está baseada na construção do conhecimento pelo aluno. O que venho desenvolvendo em sala de aula já algum tempo é o elemento da problematização/pesquisa para estudar os conteúdos selecionados. Como isso acontece? Busco, por meio de perguntas, descobrir o que o aluno já sabe a respeito do assunto; se estabelece relação com o que já foi estudado ou experienciado. No mesmo percurso, traço pontos chaves para a explicação e daí busco com que o aluno ao estudar os textos tenha condições de aprender. Essa busca se dá por meio de questões práticas, como por exemplo, entrevistar um professor que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental e descobrir como se dá a seleção de conteúdos.

Para tal elucidação o professor 6 aponta,

> Acredito que não, acho que ainda permanece muito centrado, a gente leva muito pra sala de aula a questão do projetor porque otimiza mais o centro da aula, mas derrepente

> quando você substitui um quadro por um projetor não quer dizer que você está mudando de metodologia, você está mudando apenas o instrumento. Então está questão dessa dinâmica do aluno mais tempo produzindo eu acho que eu preciso investir mais nisso o aluno ele precisa se dedicar mais ao espaço da sala de aula e a produção.

Corroborando com o novo perfil do pedagogo, o projeto pedagógico do curso de pedagogia controverte que, "desse modo, a docência será aqui considerada como o fundamento da formação e da identidade do pedagogo, refletindo na e sobre a prática educativa". (PROJETO PEDAGÓGICO DE PEDAGÓGIA, 2007).

O professor **7** conjetura dizendo,

> Acho que realmente o currículo precisa trabalhar na perspectiva da docência, por que antes de qualquer coisa você é um professor, você é um docente. Então, eu acho que o currículo precisa trabalhar nessa perspectiva, e acho que, muitos professores do nosso curso tem dado exemplo disso, exemplos práticos dessa necessidade de trabalhar sem dicotomizar a teoria e a prática, agora dentro de um universo tão grande a gente sabe que temos as nossas dificuldades e que a gente precisa está superando essas dificuldades. Todas as nossas discussões, todas as nossas reuniões são sempre nessa perspectiva de superar essas dificuldades.

O professor **8** ratifica expondo que:

> O novo perfil do pedagogo teve uma mudança substancial, fundamental. O currículo antigo era carregado, eivado, havia um excesso de teoria. Quando o curso de pedagogia se dispunha a qualificar, a formar, a graduar professores que iam trabalhar com alunos em sala de aula, iam ministrar também disciplina em sala de aula também, como ciência, matemática, essa coisa toda. Mas o currículo não dava essa qualificação pra o aluno, porque havia um excesso de teorias e pouca prática, a teoria precisava ser comprovada na prática, mas o curso não permitia.

Em conexão com o novo perfil do pedagogo, os professores puderam refletir em semelhança a sua prática como docente do curso de pedagogia, sobre o que venha a ser o ensinar e o aprender.

Para o professor **9**,

> Eu prefiro trabalhar com o conceito de aprendizagem, porque de 96 pra cá o que eu tenho mais investido é na aprendizagem, então é o aprender mais do que o ensinar. Estou ali em sala aprendendo também com os textos e com o texto dos alunos, das suas vivências, dos seus costumes, dos seus lugares de origem. Então, o centro da minha atuação é na perspectiva da aprendizagem, eu me coloco como aprendiz, me coloco em construção permanente dos conhecimentos, porque eu me coloco constantemente na construção da aprendizagem. Então, ali nós aprendemos constantemente, e ainda ancorada por isso, eu trago Brandão, por que Brandão vai realmente trabalhar essa ideia de que "nós aprendemos em todos os lugares, aprendemos em todos os contextos e em todos os textos. Então assim como eu construo essas aprendizagens, os alunos vão se percebendo como sujeitos desse processo de aprendizagem.

O professor 3 reverbera sobre sua prática dizendo,

> Considero que a minha atuação como professora formadora ainda não contempla a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares. Isso porque como ensino a disciplina de currículo, esta se volta particularmente para o conhecimento escolar. Em sala de aula, tenho procurado conversar com os alunos sobre a dificuldade que encontro para buscar referências teóricas do campo do currículo voltadas para a formação não escolar. E também acho que não devemos fechar o debate e sim abri-lo. A nossa ex-

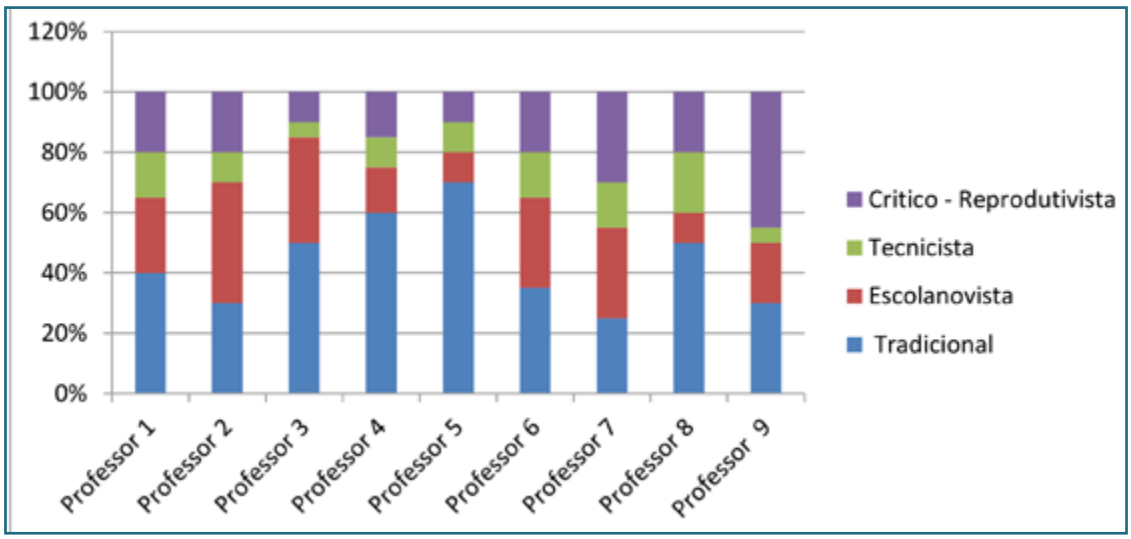
> periência acumulada é a de formação de professores e acredito que muitas instituições devem estar enfrentando a mesma situação. Acredito que todos os professores da FE tenham conhecimento sobre o currículo.

Nessa perspectiva, o professor 8 corrobora com uma abordagem sobre sua atuação como docente, para ele,

> Estou em final de carreira no magistério (26 anos) e considero o meu desenvolvimento profissional longe de chegar ao fim. O magistério (educação) é um ofício muito singular. Cada dia é uma aula nova embora repita os passos da aula do dia anterior. Não sinto cansaço algum, mas resolvi não mais fazer cursos de pós-graduação (uma exigência para quem está no ensino superior. Tenho um curso de especialização realizado antes do ingresso na universidade) porque descobri que a formação continuada pode ser feita também no cotidiano profissional por meio da experiência com os meus pares. E também por motivos de saúde. Considero que ser professora é um grande desafio. As novas gerações possuem outros valores culturais, outros anseios, mais dificuldade de concentração, mais habilidade para lidar com a tecnologia, menos comprometimento com o social, dentre outras características. Para minha geração lidar com esses aspectos no processo ensinar/aprender não é tarefa das mais simplórias. Pelo contrário, exige cada vez mais estudo, pesquisa, compromisso, criatividade e, principalmente, valor à profissão.

A partir das reflexões e das respostas dos professores, constata-se que os professores da Faculdade de Educação refletem em suas práticas todas as teorias apresentadas por Saviani. Nessa perspectiva, foi plausível a construção de um gráfico exemplificando as suas práticas a partir de porcentagens.

Tabela 2 – Porcentagem das Teorias encontradas nas práticas dos professores.



Fonte: informações organizadas pelos autores a partir de perspectiva de Saviani.

Por fim, é pertinente conceber que, segundo Saviani, "[..] o papel do professor é de garantir que o conhecimentos seja adquirido [...]". Com essa aludida reflexão de Saviani, é interessante perceber que o professor deve sempre buscar condições para que o aluno compreenda a realização de tarefas e de esforços necessários à aquisição de conhecimentos, e de conteúdos que sejam ricos para a formação, enquanto profissional professor.

CONCLUSÃO

Após a realização deste trabalho obteve-se a seguinte conclusão que, identificar as teorias pedagógicas presentes nas práticas dos professores da Faculdade de Educação – FE, foi oportuno para a formação de futuros docentes, onde o PPC de pedagogia, apesar de suas mudanças não obteve grande impacto nessas práticas. Porém, a pesquisa foi pertinente para maior aprofundamento teórico, como também para uma explanação concreta sobre o curso de pedagogia, elucidando sobre suas ofertas e que pontos precisam ser reavaliados.

Entrementes, adquiriu-se sucesso no tocante a formação continuada dos professores, o corpo docente de pedagogia está cada vez mais capacitado e científico. Os professores estão mais envolvidos com os discentes e, essa ideia de formação continuada perpassa para essa outra classe, os alunos estão cada vez mais buscando participação em projetos, monitorias, etc.

Concluímos dizendo que o currículo de pedagogia já avançou bastante, mas que ainda precisa ter alguns olhares necessários. Contudo, foi gratificante a realização dessa pesquisa para conhecer melhor o corpo docente do curso, como também para proporcionar uma reflexão para cada aluno enfatizando que prática está sendo gerada durante a sua própria formação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Antônia T. **Lições de professores do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender e o ser professora (1939-1969)**. Tese de Doutorado. Natal, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Mossoró/ RN, 2007.

ESTUDO DOCUMENTAL E TEÓRICO DOS PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

RÔMULO AUGUSTO COSTA NUNES
FVJ – n.romulo@yahoo.com.br
JOSÉ ORLANDO COSTA NUNES
UERN – joseorlando@uern.br
RAIMUNDO NONATO DE MORAIS SILVA
UECE- rnmforce@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Com o advento da revolução tecnológica iniciada no final do século XX e primórdios do século XXI, as transformações sociais, políticas e econômicas dessa passaram a moldar um novo modelo de sociedade, a chamada sociedade do conhecimento ou sociedade instruída. Essa sociedade tem como principal elemento, o capital intelectual como propulsor da geração de riquezas e desenvolvimento das nações (DRUCKER, 1989).

Nesse contexto a educação de qualidade que até então é privilégio de uma minoria abastada, passa a ser indispensável e resoluto nas camadas menos favorecidas, exigindo uma descentralização dos meios transmissores e disseminadores de educação em todos os níveis de escolaridade, principalmente no ensino superior, uma vez que, o conhecimento ou o diploma controla os acessos a: empregos; carreiras e até mesmo à própria subsistência na sociedade instruída (DRUCKER, 1989).

Assim, as metas de formação e de inovação curricular tornam-se estratégias de ensino com o intuito de produção de novos materiais didáticos e métodos. Os novos materiais a serem adotados como meios de ensino fazem parte do sentido histórico social, político e escolar da sociedade que se adapta.

Sacristán (1998, p.134) enfatiza que "para compreender o currículo real é preciso transcender e relativizar sua dimensão manifesta, definida num documento em que se concretizam seus objetivos e conteúdos ou num texto que articula suas partes ou visão do mesmo".

A revolução tecnológica trouxe novas formas de pensar e agir e com isso mudou de vez os hábitos comportamentais das pessoas. Ela não ficou somente nos campos empresariais e domésticos, ultrapassou algumas fronteiras e atingiu de forma impactante o até então conservador e tradicional mundo acadêmico. E possibilita ou dispõe de uma nova abordagem no processo ensino-aprendizagem se totalmente diferenciando do ensino que se conhece, ela premia com a educação à distância (EAD) dentro do ciberespaço, encurtando distâncias geográficas e flexionando o tempo. As tendências inovadoras no campo de ensino prediz a uma educação voltada a democratização do ensino, em base ao pensamento neomarxista, reafirmando a teoria critica, procurando entender as relações do ensino e sua perspectivas históricas social.

É nesse ciberespaço, que traz novos conceitos de integração, é que as comunidades virtuais ganham força especialmente as de aprendizagem, pois elas trazem novas possibilidades, levam luz ao fim do túnel, podendo reduzir drasticamente o hiato existente entre as camadas ricas e pobres da sociedade. Tem poder de massificar o estudo mais do que o ensino tradicional e contribuir significativamente para uma melhor qualidade de vida das pessoas.

Contudo, por se tratar de um universo muito novo, e a EAD ainda estar buscando uma identidade própria então muita discussão a respeito da metodologia empregada será criada, as experiências na rede de computadores atuais no campo ensino- aprendizagem embora sejam satisfatórias, ainda passarão por um processo de depuração e maturação para se chegar a um ensino de qualidade final.

Em meio a essa imaturidade questiona-se: **Que critérios atuais são adotados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão mantenedor e regulador da EAD no Brasil para que o ensino-aprendizagem seja considerado de fato de qualidade?** e ainda: **Quais os pressupostos ou parâmetros necessários para diagnosticar um processo de ensino e aprendizagem eficaz e de qualidade dentro da modalidade de EAD no ensino superior brasileiro?** E isto dentro dos aparatos normativos de controle, fiscalização e supervisão, bem como os meios para implementá-los de acordo com o MEC.

O objetivo geral aqui é destacar e descrever os critérios atuais que ratificam se o processo ensino-aprendizagem aplicado na EAD no Brasil por uma instituição de ensino superior, dentro das regras estabelecidas pelo MEC possuem qualidade. E especificamente, verificar o grau de relevância de cada critério e identificar as ferramentas e os indicadores de qualidade aplicados na EAD.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepções teóricas da qualidade em termos gerais e da qualidade em educação

Qualidade é um tópico de marcante interesse no universo atual, e a busca pela entrega do bem ou serviço executado, com o máximo teor de satisfação para o cliente, se tornou indispensável para qualquer organização sobreviver ao competitivo mundo corporativo. Para as instituições de ensino superior isso não é diferente, pelo contrário, necessitam demasiadamente de gozar de um conceito de boa qualidade para estabelecer-se com credibilidade junto à sociedade.

Para Normann (1993 p.164), enquanto a importância da qualidade é reconhecida em qualquer lugar, o conceito parece referir-se a diversas áreas: 1. Qualidade do produto (produção); 2. Qualidade do processo; 3. Qualidade do sistema de produção ou entrega; e 4. Qualidade como filosofia geral permeando toda a organização.

Uma outra dimensão é fornecida por Munhoz (2006), que o conceito de qualidade intrínseca a produtos e serviços não se restringe à avaliação de superioridade ou inferioridade surgida nas empresas. Segundo ela, Shewhart (1931) *apud* Toledo (1993), enfatiza que a qualidade apresenta a dimensão objetiva – relativa às propriedades físicas próprias do objeto em questão – e a subjetiva, que se refere à capacidade que as pessoas têm de perceber e mensurar as características objetivas ou subjetivas agregadas ao objeto.

Ainda em seu artigo relata que Deming (1950) sugere a qualidade de um produto como máxima utilidade para o consumidor. Juran (1954) define qualidade como satisfação das necessidades do cliente. E Feigenbaum (1951), define qualidade como o perfeito contentamento do usuário, e a máxima aspiração do usuário.

Contudo existem muitas definições sobre qualidade e segundo Petrochhi (2002, p.320) o termo vem evoluindo do primitivo *Total Quality Control* (TQC) para *Total Quality Management* (TQM), em português, Gestão da Qualidade Total (GQT). A causa da evolução dessa denominação decorre da própria evolução das técnicas do controle de qualidade para um processo que envolveu toda

a gestão organizacional. A GQT se caracteriza por gerir a produção em produtos e serviços e "LS" (*Loss to Society)*, perdas da sociedade, caracterizadas por perdas em valor monetário, reclamações e re-trabalho. Frente a tal abrangência, o conceito espraiou-se naturalmente para todos os tipos de organizações conhecidas como saúde, governos, transportes, ong's, instituições religiosas e também educação (MUNHOZ, 2006).

Para Gadotti (2009), o conceito de qualidade da educação é polissêmico: do ponto de vista social a educação é de qualidade "quando contribui para a eqüidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação" (DOURADO, 2007) *apud* (GADOTTI, 2009, p. 6).

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino- aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extra-escolares e intra-escolares.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Em educação a qualidade liga-se diretamente ao bem viver de todas as comunidades, partindo da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno ou da comunidade é ruim. Por este motivo trata-se de um tema tão complexo (GADOTTI, 2009).

Para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) "a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas".

Existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001 p.01). Já para o MEC é fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (MEC, 2009, p.30).

Dessa forma pode-se constatar que não diferente do mundo corporativo, as instituições envolvidas com o processo ensino-aprendizagem especialmente as do ensino superior devam ser comprometidas em proporcionar uma educação à distância ou presencial de qualidade.

A visão da qualidade de ensino e aprendizagem na EAD

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação à distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em princípio, a Educação à Distância, está seguindo os mesmos programas de qualidade usados nas empresas, como o *Total Quality Menagement* (TQM), valendo-se do *benchmarking*, um sistema de referência para excelência empresarial, avaliação e comparação continuada do nível de desempenho das melhores corporações (MUNHOZ, 2006).

Na 22ª Conferência Mundial do *ICDE / ABED,* cujo tema foi "Promovendo Qualidade em Educação a Distância", foram destacados vários trabalhos visando características de qualidade de professores; pedagogias; resultados da aprendizagem; tecnologias; diversidade cultural e lingüística; economia e custos; o desafio da falta de qualidade; pesquisa e novos caminhos relativos à avaliação de qualidade em EAD, demonstrando a preocupação do setor neste sentido.

De acordo com o decreto lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2004).

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SINAES, 2004), o qual está abrangendo O Ensino à Distância – EAD.

A qualidade no ensino em EAD é um longo processo e de elevado custo onde seu desafio é incorporar todas as proporções humanas em si: sensorial, intectual, emocional, ética e tecnológica percorrendo entre o social e o pessoal.

Moran (2004) *apud* (MUNHOZ, 2006), afirma que "até agora, encontramos poucas pessoas que estejam prontas para a educação de qualidade". O autor (2004) ainda sugere as seguintes características para a qualidade, abrangendo: 1. Organizações inovadoras, abertas, dinâmicas; 2. Projeto pedagógico participativo; 3. Docentes bem preparados, intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; 4. Docentes bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais; 5. Relação efetiva entre professores e alunos, que permita aos professores conhecerem, acompanharem e orientarem estes alunos; 6. Infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; 7. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; e 8. Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

A Educação com qualidade é *condição da eficiência econômica*. Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. Atualmente pode se observar que a oferta de atualização dos referenciais de qualidade, para a educação superior à distância, surge também direcionado pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC, em múltiplos programas de educação à distância em andamento no país, buscando parâmetros que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejam.

Segundo o portal do MEC, a primeira versão dos referenciais de qualidade para educação a distância foi elaborada em 2003. No entanto, dada à necessidade de atualização do documento anterior, tendo em vista a dinâmica do setor e a renovação da legislação, uma comissão de especialistas foi composta para sugerir mudanças no documento, em 2007. Essa versão preliminar foi submetida à consulta pública durante o mês de agosto de 2007.

Esses referenciais de qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Os quais foram alterados pela nova redação do decreto 6.303 de 12 de Dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício

das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da Educação à Distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil.

Para o MEC, não há um modelo único de educação à distância, os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como as definições dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior à distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, os referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade à distância em ensino superior devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade à distância os seguintes tópicos principais: (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (II) Sistemas de Comunicação; (III) Material didático; Avaliação; (V) Equipe multidisciplinar; (VI) Infra-estrutura de apoio; (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa; e (VIII) Sustentabilidade financeira (MEC, 2007).

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem um resumo de seus elementos constituintes fundamentais (MEC, 2007).

(I) **Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem:** Epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar.

(II) **Sistemas de Comunicação:** O princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

(III) **Material didático:** O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do con-

teúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico.

(IV) **Avaliação:** Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação à distância: a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem; b) a que se refere à avaliação institucional.

(V) **Equipe multidisciplinar:** Em EAD, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; tutores e pessoal técnico-administrativo**.**

(VI) **Infra- estrutura de apoio:** Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, que representa um significativo investimento para a instituição.

(VII) **Gestão Acadêmico-Administrativa:** A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico, deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, biblioteca etc.

(VIII) **Sustentabilidade financeira:** A educação superior a distância de qualidade envolve uma serie de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Outro fator importante que, deve-se ser levado em consideração para o sucesso do processo, é a fiscalização constante pelo MEC (há dois anos, o MEC iniciou uma fiscalização às instituições credenciadas e o combate repressivo às instituições que presta serviços de baixa qualidade e ou insuficientes dentro da Avaliação do MEC), conforme afirma Frederic Litto, presidente da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) em reportagem à revista (ÉPOCA de 30/08/2010 p.84): "A repressão às instituições picaretas é a melhor maneira de acabar com o preconceito contra os cursos à distância, o saneamento do MEC serviu para conter o crescimento sem qualidade."

METODOLOGIA

A presente pesquisa contém os procedimentos metodológicos necessários a sua realização, tomando-se por base seus objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, partindo de uma abordagem qualitativa que consente descrever e analisar os pressupostos adotados pelo MEC como refe-

renciais de qualidade para autorização e fiscalização de instituições credenciadas a promover a EAD no ensino superior brasileiro.

Para Gil (2009, p. 42) essas pesquisas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis, e são juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Tomando-se por base os procedimentos técnicos utilizados, trata-se de pesquisa híbrida, obtida através de fontes bibliográficas em livros, revistas, artigos e periódicos, além de *sites* da *Internet* que representam a temática abordada. E de fontes documentais (Referenciais de qualidade para educação superior à distância e Indicadores de qualidade para cursos de educação à distância) obtidas junto ao MEC através de seu portal na *Internet*.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Todavia a EAD na era da Internet, encontra-se ainda engatinhando, até que se chegue a uma maturidade para que seu processo por si só seja considerado de qualidade, muitas discussões, teorias serão formuladas em torno do tema, como também muitas novas tecnologias serão criadas. As transformações tecnológicas se tornaram um fator decisivo na definição das mudanças históricas e principalmente no desenvolvimento da sociedade, fazendo com que o ensino tradicional ou a informatização do ensino tradicional sejam baseados na transmissão de conhecimento em que deve possuir uma boa base de cultura geral permitindo a compreensão do que se está fazendo.

A proposta de referenciais de qualidade para EAD no ensino superior, são justificadas pelo amadurecimento dos processos, possibilidades pedagógicas na utilização de tecnologias de informação melhorando a qualidade do ensino, reduzindo a distância entre professores e alunos, estabelecendo ambientes onde o aluno possa desenvolver seu aprendizado, aumentando o potencial de avaliação do desempenho de estudantes e professores.

A proposta de base referencial de análise da qualidade em educação superior na modalidade – EAD torna-se necessária a formação de um tronco sequencial de parâmetros avaliativos que reconheça necessidades especificas da modalidade de ensino. A não formação dessas especificidades torna o sistema vulnerável a olhares e aplicações diferentes de conceitos de qualidade dos materiais e aplicação das tecnologias em educação à distância.

Contudo, se as dimensões apresentadas pelo MEC para referenciais de qualidade, forem trabalhadas eficazmente e nenhuma etapa seja subtraída pelas instituições de ensino superior que já utilizam a modalidade de EAD ou as que desejam implementar essa modalidade, sem sombras de dúvida que garantirão um processo de ensino- aprendizagem de reconhecida qualidade e uma bem sucedida formação profissional de seus usuários.

Muito embora com todo esse aparato referencial do MEC e discussões em torno do tema em congressos, palestras, livros, artigos e etc, a EAD no Brasil ainda não ganhou a credibilidade e o respeito devido da sociedade, ela ainda mantém um olhar de desconfiança quanto ao uso dessa modalidade. Muito tem que ser feito, e nesse ínterim recomendo uma devassa nas instituições de ensino do País que lidam com a EAD afim de, reprimir as instituições que oferecem educação de baixa qualidade e aprimorar o processo das instituições sérias, como também excelência no material didático

produzido e rigor nos exames. Para que os desejos de uma educação democrática e de qualidade, se concretizem, quebrando os grilhões de preconceitos que ainda perduram.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Marcela (org.). **Tendências do Ensino Superior no Século XXI:** A educação à distância em discussão, Mossoró-RN: Edições UERN, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior á Distância,** Brasília, DF. Ago. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=12777%3Arefer enciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Asee-d-educacao-a-distancia&Itemid=865 Acesso em 20/08/2010.

CORNACHIONE, Daniella; BUSCATO, Marcela. **Como Tirar seu Diploma pela *Internet***, *Época,* São Paulo, n° 641, p. 80-88, 30 ago 2010.

DRUCKER, Peter F., **As Novas Realidades:** no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. São Paulo: Pioneira, 1989.

FREITAS, K. S. **Um Panorama Geral Sobre a História do Ensino a Distância**. In: Buhumila Araujo; katia siqueira de Freitas. (Org.). Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiencias da UFBA.. 1 ed. Salvador: ISP/UFBA, 2005, v. 1, p. 57- 68.

GADOTTI, Moacir, **A Qualidade na Educação**, novembro de 2009. http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educ acao_Moacir_Gadotti.pdf > Acesso em 20/08/2010.

GIL, Antonio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa,** São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, Vani Moreira, **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação**,** Campinas-SP: Papirus,2007.

MUNHOZ, Greice, http://ccvap.incubadora.fapesp.br/portal/coletivo/cap-ii-parametros-de- qualidade-em-ead/?searchterm=None > Acesso em 20/08/2010.

NORMANN, Richard, **Administração de Serviços**: estratégia e liderança na empresa de serviços. São Paulo: Atlas, 1993.

PETROCCHI, Mario, **Turismo, Planejamento e Gestão,** São Paulo: Futura, 2002.

PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SACRISTÁN, J.G. GÓMÉZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre; ArtMed, 1998. P. 119- 148

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção a regulação/ [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed.,ampl.- 2004. 155. p.

UNESCO, 2001. "**Los Países de América Latina y el Caribe Adoptan la Declaración de Cochabamba Sobre Educación**". In: *Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe*. Disponível em http:www.iesalc.org.MEC, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA HISTORIOGRAFIA

ADRIANA BORGES FERRO MOURA
UFPI – profadrianaferro@gmailcom
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
UFPI – amparoferro@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Para compreender a realidade que nos circunda é mister olhar o passado, em busca das origens dos institutos atuais, esta preocupação reveste-se de dois propósitos: um primeiro seria evitar erros já cometidos, e outro seria buscar melhorar o que está posto, entendendo que nada nasce do acaso e tudo tem uma razão de ser. É com este objetivo que nos lançamos em busca das origens da formação superior no Brasil, dando ênfase ao ensino jurídico.

Temos notícias de modelos de universidades entre os árabes desde 970 d.C. , como a universidade de Al Axhar, no Cairo que está em funcionamento até os dias de hoje. A universidade moderna é um legado da idade média, e os modelos atuais que encontramos muito se assemelham aos modelos propostos em sua origem. As primeiras universidades surgiram na Europa, nos séculos XI e XII. Antes desse período, falava-se das escolas monacais, onde se formavam os pensadores da Igreja Católica, ou das escolas catedráticas, que funcionavam nas catedrais e formavam os administradores da Igreja e os clérigos.

Os primeiros traços de uma universidade foram estabelecidos na escola de medicina de Salerno, na Itália, no século X, mas "a primeira universidade propriamente dita foi a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, inicialmente como uma escola leiga, não clerical, especializada na área de direito." (Castanho, 2000, p. 17). A universidade de Paris, que foi a mais famosa da idade média, e a universidade de Bolonha foram modelos para as universidades que surgiram a partir de então. As universidades nasceram da necessidade de proteção dos mestres e alunos neste período, historicamente conhecido como período das trevas, onde a produção de conhecimento era especialmente perigosa, e o receio de punição obrigou a um enclausuramento protetor dos professores e discentes, surgindo assim universidades para proteção dos docentes, outras para a proteção dos discentes, outras ainda para proteger a ambos.

Essas universidades caracterizavam-se, também, por agregar pessoas de origens diferentes que viajavam longas distâncias para aprender com mestres, que colocavam em discussão questões universais, ou seja, "[...] conceitos gerais aplicáveis a toda uma classe de coisas, ensejando a questão de saber se tais conceitos tinham existência em si ou se, contrariamente, somente as coisas singulares realmente existiam." (CASTANHO, 2000, p. 17).

Com o surgimento das primeiras instituições de ensino superior, nasceu também o sentimento de corporativismo e uma das reinvindicações que acabou por ser exitosa foi o poder de conferir

graus (de bacharel, mestre e doutor) e especialmente o da licenciatura, que antes era atribuição das autoridades eclesiásticas.

O nome universidade surgiu da própria característica do ensino ali distribuído, de caráter enciclopédico, universal, na tentativa de abranger as disciplinas humanas em sua totalidade. Castanho, no entanto, traz outra justificativa para a adoção desse nome:

> Na verdade, a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação como certo grau de unidade. [...] Universidade designava corporação e se empregava não apenas para sociedade de mestres, mas igualmente para outras associações profissionais. (2000, p. 20)

Sendo uma ou outra a justificativa, o certo é que o nome é adotado até os dias atuais, e estas instituições, como as atuais, eram formadas por faculdades, mas, inicialmente, faculdades eram as disciplinas isoladas a serem apreendidas pelos alunos, mais tarde foi tomando significado de uma unidade de formação do conhecimento, a ser apreendida para aplicação de um grau.

Essas primeiras instituições universitárias possuíam características que persistem até os dias atuais. São elas: a autonomia, a criticidade, a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinaridade (Castanho, 2000).

Com o passar dos anos quatro modelos clássicos de universidade se firmaram, são eles: o modelo imperial napoleônico, o modelo idealista alemão, o modelo elitista inglês e o modelo utilitarista norte-americano.

O modelo imperial napoleônico, também chamado de franco- napoleônico, foi a forma dada à universidade pela lei francesa datada de maio de 1806 e complementada pelo decreto de Napoleão, já imperador, de 1808. Esse modelo focava- se na formação profissionalizante, "visando a formação de burocratas para o desempenho de funções do Estado" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 148). Neste modelo a ideia de universalidade era muito forte, sendo as universidades verdadeiros centros de ensino, e visavam abrir um espaço para suprir "as necessidades da sociedade e para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopédico" (CASTANHO, 2000, p.26).

O modelo idealista alemão foi criado pelo primeiro reitor da Universidade de Berlim, Wihelm Von Humboldt, razão pela qual também é conhecido como modelo humboldtiano. Ele defendia uma universidade livre, e se necessário deveria contrapor-se ao próprio Estado, e em um momento que a Alemanha, acabava de perder o pioneirismo da Revolução Industrial, o avanço através de pesquisas é proposto como saída para a renovação tecnológica. Sugeria, assim, que os professores e os alunos se unissem em torno da pesquisa, e do aluno era exigido mais que um papel de expectador de aulas, para preparação profissional, mas que produzisse conhecimento, que pesquisasse.

O modelo elitista inglês criticava o pensamento alemão ao afirmar que a universidade é uma escola, e não um centro de pesquisa, e se assim fosse, não haveria necessidade de estudantes, os centros de ensino superior não devem ser voltados para os pesquisadores, mas para a educação da elite dirigente. O saber ensinado nas universidades já está estabelecido, não é algo em construção e é um espaço de guarda dos valores das tradições sobre a qual se assenta a sociedade. (CASTANHO, 2000).

Por fim, o modelo utilitarista norte-americano, que tem como teórico Whitehead, inglês, radicado nos Estados Unidos, e professor de Harvard, via nas universidades centros de progresso que preparavam para a ação. "Essa ação seria a de cidadãos ativos, formados na universidade, empenhados no progresso da nação" (CASTANHO, 2000, p. 30), e diferente do modelo inglês, que era voltado

para a formação de uma elite, o modelo em análise pensava em uma universidade que abrangesse a comunidade, ampliando assim seu raio de ação.

Mesmo as instituições universitárias tendo surgido, como já mencionamos, no século XI, durante os primeiros trezentos anos do Brasil, não foi incorporado ao ensino da colônia nenhuma instituição de ensino superior. Indo na contramão, inclusive, da América espanhola que criou sua primeira universidade em 1538 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Tendo os portugueses chegado ao Brasil em 1500, apenas em 1549, foi iniciada a educação formal do Brasil, com os jesuítas, que vieram ao solo colonial junto com o primeiro governador geral (FERRO, 2007). Estes religiosos buscaram educar os filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos (PILETTI; PILETTI,1985). A metodologia de ensino jesuítica seguia o método escolástico de ensino, datado do século XII e o método em vigor na universidade de Paris, "[...] nestes modelos, em que o uso do latim imperava, visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística."(PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 145). A formação superior, no entanto, não era realizada na colônia, os poucos brasileiros que podiam arcar com despesas de educação complementavam-na no exterior.

Mesmo com a intenção inicial de formação de todos os que habitavam a colônia o ideal jesuítico não se concretizou.

> Dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a européia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos as escolas passaram a ser privilégio dos brancos. Quando muito, a eles cabia freqüentar as escolas elementares, chamadas Escolas de Ler e Escrever. (FERRO, 2007, p. 214)

A formação da elite brasileira era uma preocupação constante da coroa portuguesa, que tinha como objetivo manter o Brasil como colônia, e assim, não havia interesse em formar uma elite intelectual e política autônoma em solo brasileiro, o que poderia gerar pensamentos separatistas. Mesmo assim, houve algumas ideias desenvolvidas neste sentido pelos filhos nascidos na colônia e que pouco se identificavam com Portugal, pois se consideravam filhos do Brasil e desejavam a independência.

Um exemplo foi a Conjuração Mineira, em fins do séc. XVIII, que difundiu a ideia da criação em solo brasileiro de uma universidade que teria os moldes da Universidade de Coimbra. (SANTANA; CRUZ, 2007). Com o fim do movimento e morte ou degredo de seus idealizadores também feneceu a ideia de uma independência cultural do Brasil, que só ressurgiria mais tarde, com o apoio e iniciativa do rei de Portugal, mas de forma controlada e para satisfazer necessidades específicas dos colonizadores.

Neste sentido, mesmo o ensino jurídico que era perpassado aos brasileiros tinha a preocupação de não fomentar ideias de independência. O centro da formação jurídica dos brasileiros, entre os anos de 1500 e 1822, era a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, durantes estes três séculos formou mais de 2000 acadêmicos brasileiros e primava pela formação voltada a uma rígida lealdade ao Rei de Portugal, o que acabou por influenciar os intelectuais da colônia tornando-os submissos à metrópole.

O movimento pró-ilustração, com a chegada do iluminismo, não era bem-vindo, pois com ele muitas mudanças na cômoda situação portuguesa poderiam ocorrer. Santana e Cruz (2007) nos informam que:

> [...] os juristas portugueses assistiam indiferentes à transição das concepções jurídicas medievais para as idéias mais modernas, mantendo a mesma metodologia de ensino conhecido, com a reprodução dos ensinamentos disponibilizados pelo Direito Romano, sem que nada de novo fosse criado. (2007, on line)

Este panorama mudou em 1808, quando por força da expansão napoleônica a família real portuguesa foi obrigada a mudar para a colônia. Agora se fazia premente que a formação da elite dirigente se desse em solo brasileiro, o que gerou a necessidade de criação de cursos superiores que cumprissem esta missão.

Piletti e Piletti (1985) dão conta que D. João VI tomou diversas providências neste sentido, como a fundação da Imprensa Régia (1808), e a inauguração da primeira biblioteca pública do Brasil em 1814, além da criação de diversos cursos de formação superior:

> No Rio de Janeiro, Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816). Na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), curso de Desenho técnico (1817). (PILETTI;PILETTI,1985, p.178)

Na década de 1820 houve a criação das Escolas Régias Superiores. "[...] a de direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de medicina em São Salvador, Na Bahia; a de engenharia, no Rio de Janeiro" (MASETTO, 1998, p.10)

Os primeiros cursos superiores do Brasil tinham como preocupação a formação profissional, o ensino para o exercício de uma determinada profissão, o que gerava uma preocupação com currículos seriados, com programas fechados, compostos de disciplinas de caráter eminentemente técnicos. Adotavam o modelo franco- napoleônico de universidade.

Neste período, o professor "que sabe" transmitia seu conhecimento ao aluno "que nada sabe", e que demonstraria se apreendeu o conteúdo transmitido após a realização de uma avaliação que em logrando êxito, rendimento aprovativo, obteria o diploma que o autorizaria ao desempenho profissional.

Respondendo à pergunta sobre qual o perfil do profissional responsável pelo ensino superior no início dos cursos no Brasil, Masetto (1998) nos informa que eram pessoas formadas por universidades europeias e, mais tarde, com a expansão dos cursos, buscou-se profissionais renomados em suas áreas de conhecimento para que, transmitindo o que sabiam, formassem também profissionais competentes.

O modelo universitário implantado inicialmente, como já mencionamos, foi o modelo francês da universidade napoleônica, mas não em sua totalidade, notadamente em suas características de uma escola autárquica "[...] com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas, com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização." (MASETTO, 1998, p.10).

Exemplo disso são as duas primeiras academias jurídicas do Brasil que foram criadas no mesmo ato, por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, que hoje é considerado o dia do advogado. A de São Paulo funcionava no Convento de São Francisco e a de Olinda funcionou no Mosteiro de São Paulo, quando foi transferida para o palácio do Governador em Olinda, para em 1854 ser transferida em definitivo para a cidade de Recife. Os professores destas escolas superiores eram em sua quase totalidade originários da universidade de Coimbra, o que justifica a forte influência do modelo coimbrã de ensino.

Na Escola Régia Superior de São Paulo, a primeira turma contava com 33 matriculados, o marco inicial foi o dia de abertura das matrículas datado de 3 de março de 1828, a aula inaugural foi 10 de março de 1828, no Largo de São Francisco, e foi ministrada pelo Conselheiro Avelar Bovero. Em Olinda as matrículas e as aulas tiveram início no ano seguinte.

Atualmente a faculdade de direito de Olinda está em Recife e pertence à Universidade Federal de Pernambuco, e a faculdade de direito de São Paulo, que ainda funciona no Largo de São Francisco, foi incorporada, em 1935, ao núcleo inicial da Universidade de São Paulo.

A primeira universidade brasileira, propriamente dita, só veio a ser criada na década de 20 do século XX, e foi a Universidade do Rio de Janeiro, ou do Brasil, como passou a ser chamada, e compunha-se da agregação de várias faculdades criadas em períodos anteriores. No entanto, foi uma instituição que teve vida efêmera e segundo Ferro (1996), teve como única ação efetiva a a outorga do título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, quando esteve em passagem pelo Brasil.

Na década de 1930 surge a Universidade de São Paulo (USP), que efetivamente é considerada a primeira universidade de fato no país e trouxe como meta a interdisciplinaridade, e a produção de pesquisa pelos discentes e docentes de seus quadros. "Essa primeira universidade paulista surge com uma nova proposta: formar o pesquisador, o cidadão e o profissional." (MASETTO, 2003, p. 20). Neste período a reforma de Francisco Campos regulamenta a criação das universidades estabelecendo os critérios necessários para tanto, entre estes critérios dois tem realce, o primeiro que na universidade deveria ter pelo menos dois dos cursos a seguir: medicina, direito, engenharia, educação, ciência e letras e ter pelo menos três faculdades com mais de 15 anos de funcionamento.

Com o passar dos anos várias universidades foram surgindo em todos os estados brasileiros e muitos cursos de direito foram implantados. Esses cursos, em sua maioria seguem, ainda hoje, o modelo francês-napoleônico de ensino, mesmo com os estudos da área de educação superior apontado para outras direções.

O sentimento nacionalista que se instalou na maioria dos países aliados após a segunda guerra mundial determinou, no âmbito do ensino superior, a preocupação com sua modernização e uma efetiva preocupação com a capacidade científica e tecnológica dos profissionais que exerciam a docência, todavia a questão da capacidade pedagógica do professor ainda não ficou evidenciada.

> Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidade brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. (MASETTO, 1998, p. 11)

Contudo, percebemos, hoje, uma massificação do ensino superior com escolas que mais parecem empresas que trabalham em regime de economia de escala, com produção em grandes quantidades, o que pode ao final do processo não garantir a qualidade do ensino e do profissional que ali está sendo formado. É o que Souza Santos (2000) nomeia de crise institucional, mas ele também chama a atenção para o fato de que:

> A universidade é uma organização trabalho-intensiva, isto é, exige uma mobilização relativamente grande de força de trabalho (docentes, funcionários e estudantes) quando comparada com a mobilização de outros factores de produção. Isto significa que, à luz dos critérios de produtividade vigentes na sociedade capitalista, a produtividade da universidade será sempre inferior à de uma organização capital- intensiva, como tendem a ser as empresas mais directamente interessadas na ligação com a universidade. Se a universidade não puder impor, como pressuposto de base, o princípio de que a

> sua produtividade, enquanto organização será sempre inferior à produtuvidade que ela pode gerar noutras organizações corre o risco de ser deixar descaracterizar ao ponto de a ligação universidade indústria se transformar numa ligação indústria-indústria. (SOUZA SANTOS, 2000, 190-191)

Em uma economia marcada pela competitividade, que exige sacrifícios em nome da produtividade, e em uma nação em que o ensino, em todos os seus níveis, passou a ser exercido como uma empresa, e para tanto necessita obedecer as leis do mercado, os professores são instados a adaptar-se e a dar respostas positivas as estas exigências. Atualmente, as instituições de ensino superior, tanto pública quanto privadas, são marcadas por necessidade de produtividade do professor, no campo da pesquisa e da extensão, sendo que a atuação no ensino passa a ter uma dimensão menor em razão das diversas obrigações que são exigidas destes profissionais. As escolas superiores cresceram em número e em quantidade de cursos e de vagas, mas não houve igual preocupação com o crescimento qualitativo dos cursos. Esta é uma pauta que emerge com urgência dos discursos e reivindicações docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim. o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

FERRO, Maria do Amparo B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.

_____. Educação, trabalho e cidadania no Brasil- uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. (Org). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Professor universitário: um Professional da educação na atividade docente.

_____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2005.

SANTANA, Luciano P. de; CRUZ, Myrna da Luz A. C.. **A Estrutura curricular dos primeiros cursos de direito**: Olinda e São Paulo – 1827 Disponível em: <http://www.suesc.com.br/extensao/conteudo/revista_online/08_artigo07.pdf >.Acesso: 27 dez 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós- modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES DISCENTES

ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA
UFPI – rossangela61@hotmail.com
TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA
UFPI – teresinha.nogueira@uol.com.br
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
UFPI – amparoferro@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Discute-se, com frequência, a necessidade de se refletir acerca da complexidade da atividade docente. Essas discussões têm apontado que os processos formativos transponham a dimensão instrumental da profissão, perspectivando uma formação ética e humana, como mecanismo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.

Nesse contexto de análise, consideramos que prática reflexiva é um conjunto de ações intencionais, planejadas com base em reflexões contínuas e críticas sobre o fazer pedagógico situado enquanto prática social.

Dessa forma, apresentamos neste estudo acerca da formação docente, uma análise das exigências da sociedade atual em relação a essa profissão e, ao mesmo tempo, contextualizamos as concepções dos discentes da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, sobre o paradigma predominante nas experiências vivenciadas por esses alunos em sala de aula como fonte de informações que consolida e subsidia o trabalho pedagógico de seus professores, identificando o paradigma e a concepção que esses discentes têm sobre o que é uma prática reflexiva.

Portanto, este estudo parte dos questionamentos: qual o paradigma vigente nas práticas de formação de professores? Quais as concepções dos universitários sobre prática reflexiva? Em busca de possíveis respostas às indagações, objetivamos investigar qual o paradigma dominante nas ações dos professores formadores e analisar as concepções dos discentes da Universidade Estadual do Piauí sobre o que é prática reflexiva.

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de uma abordagem descritivo-analítica das concepções dos alunos sobre a prática de seus professores em relação ao paradigma predominante e o significado de prática reflexiva. Aplicou-se uma entrevista semiestruturada a uma turma do curso de Pedagogia da instituição supracitada. Buscamos a análise de conteúdo segundo Bardin (1977), desenvolvendo este estudo em seções e subseções que seguem.

FORMAÇÃO DOCENTE: DIVERSOS OLHARES

Buscamos nesta seção olhares de alguns teóricos sobre o significado de formação docente. Antes é relevante a compreensão sobre educação. Consideramos que pensar a educação é tarefa de todos os que fazem parte deste "quefazer" docente, ou seja, algo a ser assumido por todos(as)

aqueles(as) que estão diretamente envolvidos(as) no processo educativo. Portanto, é necessário que docentes e discentes analisem qual ou quais os paradigmas permeiam suas práticas. Essas percepções perpassam pela concepção de educação, de sujeito, de ensino e aprendizagem.

Ao professor deve ser dada a condição de se perceber enquanto sujeito ativo de sua formação, tendo a educação como prática social, em que "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação" (FREIRE, 2006, p. 28), pois, o professor formador deve reconhecer que "[...] ninguém educa ninguém", portanto a formação é uma construção individual, necessária para que docente e discente possam assumir-se como sujeitos de suas histórias e que, eles próprios, devem reivindicar suas condições de sujeito, pois é como tal que construirão no dia a dia o "ser-professor" e "ser aluno", na construção da identidade profissional e pessoal.

A década de 1990 foi considerada como a década da educação. Essa década demarca questões fundamentais sobre a formação docente, tendo em vista as preocupações com a pesquisa e com a prática dos professores, nas quais essas questões tornam-se mais explícitas.

Observamos, nesse período, a ênfase na formação continuada articulada às experiências de vida dos professores, foco de interesses dos pesquisadores da área de educação. É nesse período que se observa um novo cenário educacional, representando o aprofundamento das políticas neoliberais. A educação e a formação de professores ganham, nesse contexto, importância para a realização das reformas educativas, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (FREITAS, 2002).

Questionamos se a formação está atendendo à realidade contemporânea, não apenas nos aspectos das demandas quantitativas de vagas e cursos, próprias da sociedade capitalista, mas a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores, que se apresentam, em grande parte, fragmentados em relação aos seus conteúdos, a desarmonia dos currículos ofertados, a dicotomia entre teoria e prática, presentes nas abordagens desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Diante dessa realidade, urge que investiguemos se têm ocorrido mudanças nas práticas dos professores formadores quanto ao desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica. Daí a importância de um redirecionamento a partir do (re)pensar a formação dos futuros professores e seus espaços de formação: universidade e escola.

As políticas de formação de professores denotam ainda serem pensadas distantes da realidade em que são aplicadas, não tomando como parâmetro o contexto social, o lócus de exercício da prática pedagógica implicando, portanto, em um enorme distanciamento entre os cursos de formação docente e as práticas profissionais dos futuros professores, construídas no cenário escolar durante as aulas de estágio supervisionado.

Pimenta (2005) afirma, a partir das referências sobre os projetos formativos implementados no contexto educativo nacional, que formar professores, significou historicamente durante muito tempo, dotar esses futuros profissionais de habilidades e competências instrumentais, consolidando a ideia de técnicos, arraigados à concepção da racionalidade técnica, por meio de uma abordagem positivista da educação. Podemos considerar em número que ocorreram significativas mudanças em relação a essa formação?

Assim, os debates atuais indicam a necessidade de que ocorra a configuração de uma nova racionalidade formativa, voltada para uma formação mais reflexiva e crítica, retirando o foco de análise do fazer por fazer (da dimensão técnica) para o desenvolvimento dos saberes e práticas docentes e discentes, concebendo a reflexão enquanto prática social, gestada em condições sociais de ensino

(ZEICHNER, 1992). Neste sentido, buscamos discutir acerca da formação a partir do olhar em uma prática mais reflexiva.

A FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA REFLEXÃO: REPENSANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Atualmente, observamos que a sociedade da informação caracteriza-se por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que integram a vida cotidiana, exigindo a conscientização dessas novas formas de agir, na percepção das incertezas e complexidade desse novo tempo. Para Morin (2009, p. 84) "[...] é preciso aprender a entender a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado".

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar a convivência com novas tecnologias de comunicação e informação, regidas pela lógica dos espaços e tempos virtuais e midiáticos, que produz a capacidade de processar e selecionar informações, que possibilitam a construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de um conjunto de competências requeridas para inserção num mundo globalizado.

Essas mudanças estão inseridas em um quadro mais amplo de transformações no cenário econômico e político-cultural da realidade atual, buscando uma nova profissionalização e cidadania, capaz de absorver as linguagens e formas de produção do conhecimento, bem como de bens e serviços para atender às demandas da sociedade contemporânea.

Frigotto (1995) afirma ser característica inerente à realidade do sistema capitalista, a necessidade de se configurar uma virada no interior do modo de produção, intensificando a busca de conhecimento e fornecendo um nível de informação jamais visto. Impõem-se demandas que requerem uma educação que busque se adequar às exigências de um mercado cada vez mais especializado, que envolva os avanços tecnológicos, o novo modelo de desenvolvimento e a produção do conhecimento. Desta forma, os professores são desafiados a envidarem mudanças em relação a forma de trabalhar, de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Tudo isso requer que os educandos desenvolvam a capacidade cognitiva e habilidades, imprescindíveis para a ação e interação sociocultural no contexto da complexidade, de mudanças da sociedade da informação e do conhecimento.

Nesse sentido, surgem os novos paradigmas que sugerem mudanças de práticas, temos como exemplo o paradigma holístico, proposto por Morin (2009); professor reflexivo, por Schön (2000), entre outros. Para que se promova um novo olhar, estamos atribuindo aos docentes da educação superior maior compreensão da complexidade, entre outras exigências no tocante a sua formação, ou seja, é relevante o resgate da importância de se considerar o docente em sua própria formação, e auto- formação, no processo de reelaboração dos saberes oriundos da graduação em confronto com a prática vivenciada. Desta forma, é possível que seus saberes possam se constituir a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Observamos que essa tendência reflexiva apresenta-se como um novo paradigma na formação docente, sedimentado por uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Refletir sobre a formação docente, requer a compreensão da necessidade de se refletir sobre a auto-formação e consequentemente uma autoavaliação por parte dos docentes e discentes, que conduza para aspectos básicos como a conquista da formação inicial em nível superior e formação

contínua, indispensável na construção de um profissional atualizado. Logo, a formação do professor não termina, uma vez que o professor está sempre em processo de formação. A formação docente, constitui-se em um processo contínuo que segundo Imbernón (2010) visa questionar ou legitimar o conhecimento profissional desenvolvido na universidade e na prática escolar. Assim, é no decorrer da prática, no fazer pedagógico que o docente analisa os avanços, as dificuldades e, quando necessário, busca reconstruir o caminho que vem seguindo, rever os paradigmas que permeiam seu trabalho numa atitude crítico-reflexiva.

Muitas pesquisas efetivadas no Brasil e em outros países, tem buscado compreender a prática educativa no âmbito de sua complexidade, na necessidade de se buscar redimensionamento nas concepções de educação, ensino e aprendizagem, no reconhecimento da prática, enquanto ação crítico-reflexiva. Observamos que

> Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional [...] (BRITO, 2007, p. 49).

Diante disso, observamos que a prática docente constitui-se de uma atividade intencional, planejada e com objetivos específicos que devem articular teoria e prática como elementos indissociáveis durante o processo de ensino e aprendizagem, confirmando-se enquanto prática social. As discussões sobre as práticas pedagógicas e educativas, antes consideradas sinônimas, assumem suas características próprias, diferenciando-se em sua intencionalidade e abrangência.

Com efeito, emerge-se a valorização dos saberes docentes como plurais. Valorizamos os saberes experienciais na medida em que estes emergem num ambiente de análise que os legitimam. Assim, as práticas educativas, em especial as pedagógicas, ao incorporarem outras características assumem-se como atividades reflexivas, o que exige ações por parte dos professores. Pérez Gómez (1998) corrobora afirmando que a perspectiva prática da formação docente tem o ensino na compreensão de sua complexidade, dentro de um contexto específico, constituído de incertezas, imprevistos e conflitos.

Nesse novo cenário, consideramos o docente na compreensão de Schön (2000) que discute o professor como artista, na visão da não casualidade e ao fato das ações dos professores serem frequentemente comparadas a "arte" do ensino ou da administração. Portanto, na medida em que o professor é denominado pelo termo "artista", a intenção é de identificar aqueles profissionais aptos a lidar com situações de incertezas, dificuldades, singularidades e conflitos no desenvolvimento da sua prática pedagógica, ou seja, aqueles que se adaptam a situações complexas que constituem a tarefa de ensinar, caracterizando-se pela capacidade de resiliência.

A formação de professores necessita ter por base a interação entre teoria e prática. A prática é aqui percebida, na perspectiva estruturadora da formação dos professores, ou seja, é no seu contexto e a partir dela em sua inter-relação com a teoria que os cursos de formação devem se organizar, compreendendo-se segundo Peréz Goméz (1998, p. 363) que

> A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula.

Conforme a citação do autor emergem novas concepções de ensino e aprendizagem, capazes de desconstruir a visão positivista, em que o ensino ainda é considerado uma atividade artesanal na medida em que o conhecimento vai sendo construído e acumulado, permitindo o surgimento de um saber profissional, transmitido de geração em geração.

Neste sentido, busca-se na seção a seguir, analisar a partir das concepções discentes, qual o paradigma que prevalece nas práticas dos docentes na instituição de educação superior. Quais as concepções dos discentes sobre o que seja a prática reflexiva, tendo por base as ações de seus professores em sala de aula.

Prática docente nos cursos de formação: concepções de alunos universitários

Nesta seção, buscamos analisar aspectos presentes nas concepções dos discentes da UESPI, em relação às práticas docentes e a reflexividade. Consideramos que em geral o processo de ensino e aprendizagem nas IES, reforça o predomínio de uma prática com um baixo nível de reflexão, puramente intuitiva, rotineira e solitária, pela falta de comunicação entre os profissionais da educação e a comunidade acadêmica.

Nesse trabalho, visando à garantia do anonimato das colaboradoras do estudo, passamos a identificá-las como professoras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J,K, L e M. Com o objetivo de analisar as concepções de prática reflexiva dos sujeitos investigados, no tocante à primeira questão, "quais são as suas concepções de prática reflexiva?", as colaboradoras responderam:

> [...] é uma prática que leva o sujeito a refletir sobre sua ação em um movimento de ação – reflexão (DISCENTE A).
>
> [...] é a prática de refletir, organizar e planejar em cima de sua própria prática (DISCENTE B).
>
> [...] é onde tem um entrelaçamento entre professor e aluno, uma troca de experiência (DISCENTE C).
>
> [...] é uma onde está se renovando e atualizando em todo momento (DISCENTE D).
>
> [...] conhecimento teórico que produz a capacidade de se refletir em sua prática cotidiana, levando o professor a práxis (DISCENTE E).
>
> [...] são práticas que levam o aluno um cidadão crítico e atuante na sociedade (DISCENTE F).
>
> [...] o estudo teórico abre espaço para uma discussão do aluno x professor, expondo ideia e criticidade dentro do contexto e fora da sala de aula (DISCENTE G).
>
> [...] os professores atuam de maneiras democráticas (DISCENTE H).
>
> [...] sugestões de pesquisa, debates de temas importantes que despertam no seu aluno a busca de conhecimento (DISCENTE I).
>
> [...] onde o professor esteja em constante reflexão acerca de sua prática, podendo assim rever suas atitudes (DISCENTE J).
>
> [...] a prática reflexiva aborda e proporciona ao aluno a oportunidade de debater, refletir, analisar e fazer parte do ensino aprendizagem (DISCENTE K).
>
> [...] compreendo que a prática reflexiva baseia-se em reflexões sobre aquilo que se faz, ou seja, sobre o fazer do professor onde o mesmo pensa, reflete e avalia sua prática e que resultados foram alcançados e o deve mudar (DISCENTE L).

Considerando as concepções acima sobre o que seja prática reflexiva, observamos que as colaboradoras (discentes do curso de Pedagogia) em geral leram, ouviram ou mesmo em alguns momentos discutiram sobre a importância de uma prática reflexiva, mas o discurso observado intenciona evidenciar, portanto, o modelo prático reflexivo proposto por Schön (2000) que busca apenas romper com o isolamento do docente, como único mestre em sua classe, desenvolvendo sua ação pedagógica em cooperação com os colegas, na busca da gestão coletiva da sala de aula e da própria escola, o que necessariamente não gera a compreensão de uma reflexão crítica. Portanto, o conhecimento na ação é considerado tácito, implícito, interiorizado que não se aplica à ação, pois já está na ação, sendo também dinâmico (SHÖN, 2000).

Na fala de uma colaboradora, quando afirma que "[...] os professores atuam de maneiras democráticas (DISCENTE H), confirmamos a intenção proposta pela reflexibilidade do trabalho docente tornar-se um "trabalho coletivo". Neste sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 73) afirmam que é importante a institucionalização das práticas educativas no seio da organização escolar em uma proposta de "trabalho em que equipe pedagógica, classes cooperativas, projetos de estabelecimento, sessões de conselhos, etc." Os autores também corroboram com as afirmações dos discentes e de forma mais específica da colaboradora "K", quanto ao fato de que a prática reflexiva deve buscar um nível mais elevado de reflexão, que envolve participação e tomada de decisões

> O que exige, por parte dos docentes, a aquisição de novas competências: por um lado, saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes; por outro lado, saber, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projetos, mobilizá-los, ajustá-los e avaliá-los (o que implica o conhecimento da organização e do funcionamento da instituição escolar).

Diante de um contexto educativo social mutável e complexo, os papéis do professor são alargados em sua diversidade, principalmente, no que concerne ao saber comunicar-se na busca da troca de experiências significativas.

O docente ao tornar-se um prático-reflexivo é capaz de adaptar-se às situações de ensino e aprendizagem pela análise das suas próprias práticas e seus resultados, confirmando-se a necessidade apresentada nas concepções (devendo refletir sobre a questão do sentido das ações que realizam), interrogando sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Essa capacidade culmina numa situação de autoanálise de certa forma presente nas concepções e mais especificamente contemplada na discente "L". Consideramos que a reflexão no movimento da ação-reflexão-ação refletida facilita a identificação dos possíveis sucessos e insucessos dos docentes, levando-os a ajustar as suas ações pedagógicas, mas para tanto o professor deve sentir- se incomodado a realizar mudanças.

Para uma efetiva prática reflexiva é necessário que ocorra a reflexão na ação, o que consiste em um diálogo com a própria situação-problema, no momento em que as situações apresentam-se de formas imprevisíveis e incertas. A reflexão consiste no pensamento que se faz objetivando a construção de novos caminhos.

Para Shön (2000, p. 82) a prática reflexiva é o refletir sobre a ação presente na própria ação e acontece em momentos quando os docentes "[...] esforçam-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar", a partir de situações que fogem do cotidiano. O ato de refletir sobre a ação ocorre num contexto de análise, de problematização e diálogo com outras perspectivas, a partir da utilização de teorias sobre o problema.

O que propomos é a necessidade de se buscar não apenas a reprodução de rotinas pedagógicas ou receitas e regras preestabelecidas e exteriores à prática docente. Portanto, é urgente que o professor passe do discurso para a ação. Isto significa um rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, crítica concebida por Schön (2000) ao propor mudanças significativas no espaço de sala de aula onde as práticas insistem na reprodução e repetição de rotinas educativas.

Nesse sentido é que buscamos investigar se está havendo realmente mudanças significativas nas ações dos professores em relação aos paradigmas que permeiam suas práticas, a esse respeito obtivemos em uma amostra de 12 colaboradoras a predominância de que os professores ainda praticam o paradigma positivista, segundo elas, utilizando suas próprias expressões por meio de "**aulas acríticas"; "praticam uma metodologia arcaica, cheia de autoritarismo e centralizada no professor"; "práticas antigas, retrógradas, autoritárias mesmo ainda estando no ensino superior**", entre outras afirmações. Observamos que apenas 3 (três) discentes afirmam a existência de uma prática reflexiva representada pelas expressões: "**são professores altamente profissionais, comprometidos com sua prática e muito dinâmico e tudo que fazem contextualizam com o cotidiano do aluno**"; "**utilizam uma aula expositiva, mas com participação do aluno; trabalham com trabalhos em grupos e individual; rodas de debates**"; "**são práticas que tem contribuído para uma formação de qualidade, dando ao educando oportunidade de crescimento pessoal e profissional**".

Há uma percepção por parte da maioria das colaboradoras da pesquisa de uma visão de predomínio de práticas autoritárias, características do paradigma positivista. Compreendemos a formação como um contínuo aprender a aprender, o que leva a construção de profissionais e pessoas mais capazes de refletir na e sobre sua prática, significando um aprender fazendo, que ocorre em diferentes processos da formação e da prática profissional. Neste contínuo de sua formação os professores são levados a tomar consciência de sua própria aprendizagem, analisando suas ações por meio da observação direta e, ao mesmo tempo, registrada, ou seja, sistemática, que favoreça uma descrição detalhada do seu fazer pedagógico, redirecionando suas intenções, estratégias e pressupostos.

O processo reflexivo constitui-se como forma de investigação permanente e não meramente a descoberta do já existente. Portanto, são necessárias mudanças na forma de agir dos professores, mas principalmente, nas instituições e nos currículos de formação de professores, que precisam proporcionar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica. Nesse âmbito, surge a necessidade de mudanças nos paradigmas vigentes, ainda voltados para o tradicionalismo e a racionalidade técnica, na reprodução dos saberes, pois é necessário que se compreenda que

> A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões no terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores (PIMENTA, 2005, p. 30).

Nesse entendimento proposto pela autora não se concebe mais um ensino distante da realidade prática, descontextualizado da reflexão na e sobre a prática. Daí a necessidade do conhecimento teórico e prático sobre os saberes docentes postulados por Tardif (2002) como os saberes da formação profissional constituído como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação

de professores; saberes pedagógicos definidos como doutrinas ou concepções oriundas de reflexões sobre as ações docentes na maior amplitude do termo; saberes disciplinares correspondentes aos vários campos de conhecimentos disponíveis na sociedade e integrados nas universidades na diversidade de cursos, sob forma de disciplina ou componentes curriculares como matemática, história, literatura, ciências, etc. E a necessidade da articulação desses saberes.

O que exige, para tanto, experiências pré-formativas, a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional por meio da mediação de importantes componentes trabalhados de forma articulada, sendo estes: teoria e prática; ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico. Todos esses aspectos voltados a privilegiar a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito dessas considerações, observamos que a formação constitui-se nesse processo que se configura como um espaço, no qual várias forças se conjugam na perspectiva de construção da identidade profissional e pessoal. Diante das análises realizadas, há uma compreensão pelos discentes da necessidade de uma prática reflexiva, mas necessariamente, não se tem bem definida o que realmente os discentes apreenderam por reflexão em relação aos seus níveis de complexidade, ou mesmo em relação ao seu discurso, que muitas vezes é diferente da prática dos professores formadores em sala de aula.

Nessa perspectiva, na contemporaneidade, não é mais aceitável uma formação puramente técnica, estática, porém que se busque e seja conquistado o processo criativo e dinâmico da formação docente, ensejando a busca de autonomia, a possibilidade de transformação dos espaços educativos e de competência pedagógica permanente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber- fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e práticas pedagógicas**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** 2002. V. 23, Ano (80), p. 136-167.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** 2002. V. 23, Ano (80), p. 136-167.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3 ed. S. Paulo :Cortez, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ, P. O. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Orgs.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 116-138.

INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: ANÁLISE DAS QUOTAS ÉTNICAS.

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – mestacio@uea.edu.br
DIANA ANDREZA REBOUÇAS ALMEIDA
Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Seguridade Social pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e Assistente Social da Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas (Susam) e da Secretaria Municipal de Saúde de Manaus (Semsa) – dianaandreza@bol.com.br
LUCIA REGINA DE AZEVEDO NICIDA
Discente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – lucia.nicida@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção e a organização política do Estado Democrático ocorrem no início do Estado Liberal, passando ainda pelo Estado Social Democrático de Direito, até chegar como hoje o conhecemos: Estado Democrático de Direito. Na transição da monarquia absolutista para um regime de poder organizado e com uma Constituição, o interesse da burguesia pautava-se no direito positivo e na divisão de poderes. A sociedade guiada pela ideia de liberdade buscava no espaço público assegurar que o Estado, não interventor, garantisse a liberdade, a propriedade, as conquistas e os direitos.

No Estado Liberal as desigualdades políticas e sociais da classe burguesa, demandadas pelo Estado capitalista privavam a classe proletária dos direito sociais, logo se intensificaram as injustiças sociais e a ausência de políticas acarretava em pressões sociais, sendo preciso um novo redirecionamento quanto ao papel do Estado e com isso a apropriação dos direitos que visassem ao bem estar e aos interesses das camadas populares.

Essa política de bem estar social, presente no Estado Social, tinha a intenção de promover e proteger a sociedade com ações sociais e econômicas que equilibrassem as estruturas organizacionais, a educação, o direito, a saúde, o emprego, entre outros. O Estado Social legitimava e reorganizava a política e a economia, mas as formas deste intervencionismo variavam nos países capitalistas, que por sua vez estava fundado em uma relação de classes. O declínio deste sistema se dá em meio às instabilidades econômicas, que segundo a classe dominante, ao investir em gastos públicos provocava déficit para o Estado.

Um Estado de Direito está sujeito ao direito, opera por meio do direito, tornando assim um poder democrático, uma representação política e de soberania popular. A representação e a participação da sociedade na consolidação dos direitos adquiridos na Constituição de 1988 se dão por meio da cidadania participativa e da mobilização política que se utiliza também dos poderes juridicamente. Assim, os direitos do homem variam conforme as condições históricas e os interesses sociais.

A evolução do Estado de Direito com o reconhecimento dos direitos individuais e dos direitos sociais, evidenciou a discussão do direito à educação amparada no princípio de igualdade, oportunizando assim, dignidade ao ser humano. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foram tomadas medidas para garantir a proteção dos mesmos internacionalmente, permitindo uma consolidação normativa que não seja vulnerável e restrita a esfera constitucional. Logo, os direitos humanos são reconhecidos universalmente, enquanto os direitos fundamentais são reconhecidos e normatizados constitucionalmente em cada Estado.

Os direitos fundamentais são caracterizados em três gerações, que são os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade. A primeira geração, os direitos fundamentais[1] e políticos, impõem limite à ação do Estado, logo podemos chamá-los de defesa. A segunda geração, os direitos sociais,[2] econômicos e culturais, tem relação direta com a participação estatal, procurando minimizar desigualdades e melhores condições de vida. E finalmente na terceira geração, os direitos difusos rompem com o indivíduo para atender a todos (o meio ambiente, a paz, entre outros).

A educação em nosso país é considerada subjetiva e sua garantia é concretizada nas condições de oferta, nas condições pedagógicas, na gestão das políticas públicas educacionais, em um currículo que respeite as diversidades e também por meio de um financiamento que invista satisfatoriamente nos diversos agentes e setores educacionais (professores, profissionais que atuam educação – porteiros, secretários, auxiliares administrativos, etc. – infra-estrutura das instituições educativas, material didático, transporte escolar, entre outros).

Apesar de toda legalidade existente, a efetivação do direito à educação mostra- se fragilizada, prova disso são os índices de evasão, repetência e analfabetismo, dívida esta que não conseguimos superar apesar de toda legislação vigente e também devido à ausência de uma estrutura organizacional e política do Estado e de políticas públicas capazes de efetivarem a oferta de uma educação digna e de qualidade.

É nesse contexto de crise e exclusão educacional que surgem as políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência no ensino superior, a partir dos seguintes atores: o primeiro está relacionado com a própria problemática da inserção social de determinados grupos éticos, alunos de escolas públicas, afrodescendentes, pessoas com necessidades especiais, indígenas e quilombolas nas universidades públicas; o segundo segue o mesmo sentido, em que os diversos segmentos sociais organizados, que lutam pela inserção dos afrodescendentes, alunos de escolas públicas, pessoas com necessidades especiais, indígenas e quilombolas nas políticas públicas se organizam e lutam para que o próprio poder público possa construir políticas eficazes e que possibilitem a inserção social.

Diante deste cenário, e considerando que as políticas públicas expressam à possibilidade concreta apresentada pelo Estado de colocar em ação, dentro de um espaço social contraditório e complexo, uma visão de homem, um projeto de sociedade, de relações de trabalho e de outras variáveis que a compõem, o presente trabalho objetivou compreender a proposta de quotas étnicas para ingresso e permanência de indígenas na educação superior do Estado do Amazonas, a partir da Lei Estadual nº 2.894, de 31 de maio de 2004, a qual dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas (UEA),.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

A expressão ação afirmativa apareceu pela primeira vez, nos Estados Unidos, em um decreto presidencial. Segundo o texto, nos contratos com o Governo Federal,

> o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade, e adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade (MENEZES, 2001, p. 88).

[1] Tais direitos foram consagrados no Bill of rights of Virginia, 1776, fruto da Revolução Americana, na Declaração Francesa dos direitos do homem e do cidadão e na Constituição Americana de 1791.
[2] Marcos desta geração são a Constituição do México em 1917 e a Constituição Alemã de Weimar de 1919.

No Brasil, embora a expressão ação afirmativa seja quase que invariavelmente associada à experiência norte-americana, vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de cotas, a idéia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos, em função da discriminação de que são vítimas, já está presente na legislação brasileira há muito tempo (desde a Lei dos Dois Terços de 1930).

Uma leitura do princípio constitucional da igualdade significaria o fim de muitos programas sociais do Governo Federal, os quais discriminam negativamente quem ganha acima de determinada quantia. A esse propósito, é oportuno a posição do ministro Marco Aurélio Mello, para quem é necessário resgatar as dívidas históricas para com as minorias. Ele afirma que

> é preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou- se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge contar-se com programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular, mediante tal liberação, as contratações. E o Poder Público deve, desde já, independentemente da vinda de qualquer diploma legal, dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar as minorias (MELLO, 2001, p. 5).

E nisto não há problema de inconstitucionalidade, já que

> a Carta agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher, e ao direcionar a introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas – nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 170, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial; no artigo 227, ao emprestar também tratamento preferencial à criança e ao adolescente (Ibid., p. 6).

Assim, a introdução das políticas públicas de ação afirmativa, de criação pioneira nos EUA, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor e origem nacional. Nessa nova postura, passa o Estado a levar em conta tais fatores no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda no momento de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais.

Logo, ao invés de conceber políticas públicas de que todos seriam beneficiários, independentemente da sua raça, cor ou sexo, o Estado passa a considerar esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, a qual inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, termine por perpetuar as iniqüidades sociais.

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como

> um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

A noção mais completa acerca do enquadramento jurídico e doutrinário das ações afirmativas, coube, no Direito Público do Brasil, a professora Carmen Lúcia Antunes Rocha, classificando-as como a mais avançada tentativa de concretização do princípio jurídico da igualdade, ao afirmar que

> a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante na sociedade. Por esta *desigualação positiva* promove-se a *igualação jurídica* efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A *ação afirmativa* é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA, 1996 apud GOMES, 2005, p. 54) [grifos do autor].

Esta criação jurídico-político-social refletiria ainda, segundo a autora, em uma mudança comportamental dos juízes constitucionais de todo o mundo democrático do pós-guerra, os quais teriam se conscientizado da necessidade de uma transformação na forma de se conceber e aplicar os direitos, especialmente aqueles listados entre os fundamentais. Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas; era imprescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, a ação afirmativa emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto, mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronta, realizado segundo parâmetros históricos eventualmente ultrapassados (ROCHA, 1996). Pois o conteúdo, de origem bíblica, de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que se desigualam, sempre lembrado como sendo a essência do princípio da igualdade jurídica, encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa.

Segundo essa nova interpretação, a desigualdade que se pretende e se necessita impedir para se realizar a igualdade no Direito não pode ser extraída apenas no momento em que se tomam as pessoas postas em dada situação submetida ao Direito, mas que se deve atentar para a igualdade jurídica a partir da consideração de toda a dinâmica histórica da sociedade, para se focalizar e retratar não apenas um instante da vida social, desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social. Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo o espaço histórico que se reflete ainda no presente, propiciando no agora, desigualdades que nascem de preconceitos passados, e não de todo extintos. A discriminação de ontem pode ainda tingir a pele que se vê de cor diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje (Ibid.).

Na área da educação, as ações afirmativas aparecem como uma das principais iniciativas, que ganhou o centro do debate com a reserva de vagas/cotas para estudantes da escola pública, afrodescendentes, pessoas com necessidades especiais, indígenas, índios-descendentes e quilombolas nas universidades públicas. Em consonância com o governo de FHC, o governo atual vem aprofundando uma série de reformas, inclusive educacionais, entre elas a reforma universitária, na qual se encontram inseridas as ações afirmativas (reserva de vagas/cotas), que são definidas pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2009) como sendo medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, histori-

camente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Assim, nos últimos anos, os debates sobre a educação têm colocado um desafio crucial relativo à possibilidade de compreensão dos cenários referentes às políticas públicas e às práticas que definem a sociedade brasileira, em seu processo civilizatório, como democrática, inclusiva e plural. Nesse contexto, a adoção das políticas afirmativas, vem ocupando uma posição significativa e crescente no cenário educacional brasileiro. Pois no

> plano da adoção de políticas públicas, o importante não é procurar fixar-se no terreno escorregadio da discussão se determinado indivíduo é ou não é branco, negro, indígena, mestiço, etc. com base em um critério ou em outro. Em vez disso, talvez seja mais proveitoso e democrático desestabilizador dos preceitos normativos preconceituosos, promover a valorização e as potencialidades da diversidade étnico-racial presente no complexo da sociedade brasileira, reconhecendo a enorme gama de meios e alternativas mediante as quais seus diferentes, polifônicos e caleidoscópios contingentes humanos podem (re)definir a si mesmos e aos demais, continuamente (JUNQUEIRA, 2007, p. 23).

Essa compreensão evidencia um posicionamento político, ético e epistemológico, na medida em que educação, multiculturalismo e inclusão social são tomados como referenciais constitutivos do pensar e agir da universidade, são tidos como pautas político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, como, por exemplo, de gênero, de orientação sexual e classe social.

Logo, justifica-se a adoção das medidas de ação afirmativa com o argumento de que esse tipo de política pública seria apta a atingir uma série de objetivos que restariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. Ou seja, não basta proibir, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são, como se sabe, moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história.

COTAS PARA ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)

A população indígena do Amazonas é de 113.391, dos quais 18.783 índios residem em áreas urbanas, e destes, 7.893[3] indígenas residem em Manaus. As estimativas feitas pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB e Fundação Estadual de Populações Indígenas do Amazonas – FEPI, variam de 15.000 a 25.000 indígenas vivendo em Manaus, mas tais estimativas são as mesmas há vários anos.

O certo é que a população indígena de Manaus está dispersa pela cidade e são provenientes de vários municípios do Amazonas e até de outros Estados. As principais etnias desses povos, segundo o CIMI (2008), são: Tikuna, Kokama, Cambeba (Região do Alto e Médio Solimões), Tukano, Dessano, Tariano, Baniwa, Baré, Piratapuia Wanana, (Região do Alto Rio Negro), Deni (Região do Juruá), Sateré-Mawé, Munduruku, Mura (Região do Baixo Amazonas) e Apurinã (Região do Purus). Estes povos

[3] Censo Populacional de 2000 do IBGE.

indígenas estão reunidos em comunidade e organizações: CIOAB, Associação de Mulheres Indígenas – AMISM, União dos Povos Indígenas de Manaus – UPIM, Comunidade Apurinã, Comunidade Deni, Comunidade Kokama, Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, dentre outros.

Esta constatação de índios vivendo em zonas urbanas não é apenas uma realidade brasileira, mas também latino-americana. E muitos destes grupos indígenas que vivem em cidades, metrópoles, ou meio urbano, portanto, fora de seus locais de origem, não são reconhecidos enquanto indígenas, seja por entidades indigenistas ou pelo próprio poder público. No entanto, para Laraia (1980), certas vozes do poder público que insistem em não aceitar a legitimidade de alguns líderes sob a alegação de que não são mais índios uma vez que já freqüentaram uma escola e conhecem a sociedade dos não-índios, não tem sustentação, pois o sentimento de lealdade e a identidade tribal não podem ser destruídos por um período efêmero de escolaridade ou de vida urbana.

Na terra manauara, esses índios vivem em bairros de periferia, sem acesso a direitos e serviços públicos básicos, principalmente de saúde e educação. Isto é comprovado nos dados do Educacenso (2007) do Ministério da Educação, onde Manaus registra o número de 781 escolas, sendo que apenas uma destas, é escola indígena. É imprescindível a ampliação do acesso escolar diferenciado para as comunidades indígenas, possibilitando-lhes uma educação diferenciada e o respeito às características étnicas e sócio-culturais. Nesse contexto, a formação de professores indígenas emerge como um dos elementos importantes para os rumos da educação escolar indígena no Amazonas.

Uma das instituições de educação superior no Estado do Amazonas é a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, instituição de ensino vinculada ao Governo do Estado, a qual teve sua criação autorizada pela Lei Estadual nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001 e instituída pelo Decreto Estadual nº 21.666, de 01 de fevereiro de 2001. Atualmente a UEA possui na capital do Estado do Amazonas as seguintes unidades acadêmicas: Escola Normal Superior – ENS, Escola Superior de Tecnologia – EST, Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA, Escola Superior de Artes e Turismo

– EAT e Escola Superior de Ciências Sociais – ESO.

No interior do Estado estão os Centros de Estudos Superiores, localizados na cidade de Itacoatiara, Parintins, Tabatinga e Tefé; e também os Núcleos de Estudos Superiores, nos municípios de Boca do Acre, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira.

As matrículas efetivas em curso de graduação na Universidade do Estado do Amazonas totalizaram, no ano de 2008, 21.129 alunos; sendo que deste valor, 48,62% dos discentes estão matriculados em cursos da capital. A Escola Normal Superior – ENS oferece, em Manaus, cursos de licenciatura plena em Biologia, Geografia, Letras, Matemática, Normal Superior e Pedagogia; atendendo a 1.489 alunos.

Em 31 de maio de 2004, o então governador do Estado do Amazonas, sancionou a Lei Estadual nº 2.894, a qual dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela UEA, determinando, dentre outras ações, a reserva

> a partir do vestibular de 2005, de um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas, exclusivamente, por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (Art. 5º).

Esta legislação é entendida enquanto política social de ação afirmativa voltada para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por

mecanismos historicamente discriminatórios, objetivando alterar, positivamente, a situação de desvantagem desses grupos. Logo, o ingresso de alunos indígenas pelo sistema específico de quotas iniciado em 2005, terá vigência até que a Lei Estadual nº 2.894 seja revogada.

O número de vagas oferecidas para os candidatos pertencentes às etnias indígenas, no período de 2005 a 2008, totalizaram 660, porém apenas 321 foram efetivamente preenchidas, e deste total, 55,76% dos alunos indígenas matriculados estão realizando cursos na capital. Os discentes indígenas, os quais ingressaram pela quota específica, e que cursam licenciatura plena na ENS somam 25 alunos, representando assim, 7,79% de todos os alunos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas que ingressaram pelo regime de cota e 13,97% dos discentes da UEA matriculados na capital pelas quotas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos sociais passaram a ser paulatinamente garantidos por meio das normas internacionais e constitucionais. Ser sujeito de direitos é indissociável de sua condição social, de sua existência humana configurada nas relações históricas. Contudo a não apropriação do mesmo pela sociedade possibilita que as segregações sociais permaneçam. A violação dos direitos, inclusive o direito à educação, inviabiliza a aquisição de outros direitos, comprometendo a condição de ser do homem.

Do contrário quando o homem compreende e tem consciência civil, política e social ao lutar pelos seus direitos, busca sua emancipação social. Para Jacobi (1990) a relação entre demandas sociais e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas.

No entanto é diante da crise do capitalismo e com os desdobramentos na intervenção do Estado, para garantir o processo de produção e reprodução do capital, que se desencadearam uma série de ações no âmbito da educação. Entre estas ações se destaca as políticas de ações afirmativas, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas brasileiras que aparecem no bojo das políticas de democratização da educação superior brasileira.

Neste sentido as políticas públicas de ação afirmativa, em particular a reserva de vagas/cotas nas universidades públicas, estão fundamentadas na compreensão da "inclusão excludente", e encontram-se articuladas as políticas para adaptação ao processo de mundialização do capital e da educação, contribuindo, por meio da integração das reivindicações, para a colaboração entre as classes sociais e não mais para o confronto.

Assim, as ações afirmativas devem se constituir em um conjunto de políticas públicas e práticas interdependentes e complementares, relativas a experiências e vivências sócio-políticas e culturais dos/as atores sócio-educacionais, na contemporaneidade. Esse enfoque se coloca avesso às simplificações, ao tempo em que sublinha a possibilidade de compreendermos ações afirmativas, enquanto uma construção histórica, sócio-cultural em movimento, conforme sugere a perspectiva crítica da complexidade.

Por conseguinte, ao se abordar as ações afirmativas e a democratização do ensino superior, enfoca-se, diretamente, a problemática do acesso e permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afro-descendentes, de índios e índio- descendentes, o sistema de reserva de vaga, que ora ocupa o debate dos movimentos sociais, das políticas institucionais e das políticas públicas, constituindo como uma questão importante no que tange à criação do espaço necessário para a

formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial, uma vez que, no Brasil os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, persistindo em superposição a exclusão étnico-racial e social.

Assim, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada discriminação estrutural, presentes nas desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados.

Nesse sentido, o efeito mais visível dessas políticas, além do estabelecimento da diversidade e representatividade propriamente ditas, é o de eliminar as barreiras invisíveis que emperram o avanço de negros, mulheres, indígenas, quilombolas, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los. Argumenta-se igualmente que o pluralismo que se instaura em decorrência das ações afirmativas trará inegáveis benefícios para os próprios países que se definem como multirraciais e que assistem, a cada dia, ao incremento do fenômeno do multiculturalismo, pois agir afirmativamente é também uma forma de zelar pela pujança de qualquer país.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei n° 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n° 29.570, p. 1, 12 jan 2001. Ano CVII.

_____. Decreto n° 21.666, de 1° de fevereiro de 2001. Institui, como fundação pública, a Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n° 29.584, p. 1-2, 1° fev 2001. Ano CVII.

_____. Lei n° 2.894, de 31 de maio de 2004. Dispões sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Manaus, n° 30.389, p. 1, 31 maio 2004. Ano CX.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

_____. **Plano Nacional de Educação.** (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001).

_____. **Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectioni d=12&id=95&Itemid=303>. Acesso em: 29 de julho de 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Revista Adunicamp**, n. 01. São Paulo: 1999.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Índios em Manaus:** uma face pouco conhecida da cidade. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/dev.php?system=news&action=imprimir&id=2456&eid=245> Acesso em: 2 dez. 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 45-80.

JUNQUEIRA, Rogério D. Prefácio. In: LOPES, Maria Auxiliadora, BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (Orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. Lideranças Indígenas acima e abaixo do Equador. In: **Anuário Antropológico/80**. Fortaleza: Edições UFC, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. p. 321-325.

MELLO, Marco Aurélio. **Comunicação apresentada ao seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro.** Brasília: Superior Tribunal do Trabalho, 20/nov/2001.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa** – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. In: Revista Trimestral de Direito Público nº 15, 1996.

PIBID INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA: O TEATRO CIENTÍFICO COMO METODOLOGIA MOTIVACIONAL OU NÃO ?, NO ENSINO DA QUÍMICA

RONALE FERREIRA DA SILVA
UERN – ronale.arcred@hotmail.com
ANTÔNIO GAUTIER FARIAS FALCONIERI
UERN – falconnieri@hotmail.com
LINDEMBERG VENTURA DE SOUZA
CEIPEV – lindebergs@hotmail.com

O PIDIB

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PIBID/UERN é promovido com apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – CAPES/MEC e tem alguns objetivos que, entre eles, destacam-se incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. O programa está inserido na UERN desde 2010, e visa também atender o fortalecimento inicial dos estudantes de licenciaturas através de práticas acadêmicas inovadoras a fim de construir e compartilhar saberes, conhecimentos e ideias aderentes ao redimensionamento de estratégias de ensino-aprendizagem, capazes de colaborar com a formação continuada dos professores do Ensino Médio.

PIBID ATUANDO NA ESCOLA

No ano de 2010 o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PIBID/UERN/QUÍMICA, começou a atuar no Centro de Educação Integrado Professor Eliseu Viana – CEIPEV. O projeto PIBID neste ano tinha um subprojeto voltado para melhorias no laboratório de química, assim como a escola anteriormente citada possui um laboratório a mesma foi uma das escolas selecionadas dando inicio ao projeto.

Situado na cidade de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte, é uma das mais antigas escolas Mossoroenses, foi inaugurada em 15/10/1972 passando a funcionar normalmente no ano de 1973, nesta época a escola atendia alunos desde a pré-escola até o ensino médio, sendo que esse último era ensino Profissional, alcançou todos os objetivos de que a escola visava alcançar, que era suprir a carência de técnicos do Ensino Médio. Ultimamente a escola funciona diurnamente desde o ensino fundamental ao médio.

Desde então o programa busca desenvolver métodos e metodologias para melhoria do ensino de química. Com isso os bolsistas voltaram seus trabalhos para elaboração de oficinas, jogos, aulas temáticas, entre outros projetos e agora também o teatro cientifico.

TEATRO E TEATRO CIENTÍFICO

Estudos relatam que o teatro como é conhecido atualmente surgiu na Grécia Antiga, no século IV a.C. O termo grego "*theatron*" significa "lugar para ver", designa simultaneamente o conjunto de

peças dramáticas para apresentação em público e o edifício onde são apresentadas essas peças. É uma forma de arte na qual um ou vários atores apresentam uma determinada história que desperta na plateia sentimentos variados.

Já o teatro cientifico, tem como objetivo repassar conhecimentos, ensinar usando a arte. Assim este pode ser usado como ferramenta de ensino aprendizagem. Um bom exemplo da utilização do teatro cientifico com essa finalidade é o grupo de teatro FANÁTicos da Química.

> [...]Fundado em 2001 no Departamento de Química da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Mossoró, dedica-se a criação e apresentação de shows e peças teatrais envolvendo efeitos lúdicos. O grupo utiliza experiências de química para dar efeitos especiais às cenas da peça teatral e ao mesmo tempo em que a peça entretém o público, aspectos das ciências são ensinados por meio das explicações.(SILVA et al.,2010.)

TCC DA QUÍMICA

O trabalho de conclusão de curso – TCC do curso de química da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ele tem como objetivo orientar os alunos, na elaboração de sua monografia. É uma memória critica do aluno com respeito a sua formação contendo todas as fundamentações teóricas e pressupostos de seu objeto de estudo.

O trabalho de conclusão de curso estará regido por resolução própria, podendo ser fruto de projetos de pesquisa ou extensão institucionalizados, dos quais o aluno tenha sido membro efetivo da equipe. No caso do aluno possuir um artigo publicado na integra em periódicos, revistas ou congresso científicos de alcance nacional ou internacional, este poderá ser considerado como trabalho de conclusão de curso.

IMPORTÂNCIA DO TRABALHO

Os bolsistas do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PIBID/UERN/QUÍMICA atuando no Centro De Educação Integrado Professor Eliseu Viana – CEIPEV em busca por novas metodologias para o ensino de química, e conhecendo o grupo FANÁTicos da química e sua utilização como metodologia de ensino, resolver uma um projeto parecido com esse, montando assim um grupo de teatro cientifico na escola. A fim de saber se essa ferramenta trás melhor rendimento escolar aos alunos, uma vez que há discordância entre autores sobre a utilização do teatro como ferramenta de ensino aprendizagem. O grupo PIBID/UERN/QUÍMICA resolver aprofundar seus estudo e verificar se a há ou não melhora no rendimento escolar dos alunos após fazerem parte do grupo de teatro. Os dados coletados serão analisados e utilizados na elaboração do TCC, ao qual próximo ano (2014) será apresentado como monografia.

Por fim o seguinte trabalho tenta por meio de coleta de dados verificarem se um grupo de alunos apresenta ou não melhor rendimento escolar na disciplina de química ao fazer parte de um teatro cientifico.

TEATRO E O ENSINO DE QUÍMICA

A sociedade vivencia os conhecimentos químicos por diferentes meios. A tradição cultural difunde saberes, produzidos em um ponto de vista químico, científico, ou baseados em crenças populares.

Segundo SARAIVA, 2007 a química foi ensinada de forma dogmática, se apresenta com o caráter de certeza absoluta; que exprime uma opinião de forma categórica, carregada de regras, fórmulas e informações para decorar e aplicar. Tão inquestionável que começa a abrir mão das evidências que norteiam os conceitos, hipóteses, teorias e modelos que ensinam. Na sala de aula, infelizmente, os professores acabam por dar ao aluno o conhecimento pronto e acabado. Tudo isso faz com que os alunos vejam a disciplina praticamente inacessível pouco ligado ao cotidiano.

> [...] Se é freqüente ouvir-se dizer que a Química é uma disciplina difícil, o ensino da mesma tem de levar isso em consideração. Os professores de Química deparam-se diariamente com alunos desmotivados, que encaram esta disciplina como uma ciência teórica, praticamente inacessível, pouco ligada ao quotidiano; algo muito sério, que só interessa aos "cientistas" e onde o prazer de saber, a alegria de conhecer e o humor não têm lugar. (SARAIVA, 2007, pag.16)

Outro ponto importante é que ao longo dos anos pregasse a química como vila. Segundo Lerman:

> Muitos esforços foram feitos para melhorar a compreensão pública da química, mas não se ver uma mudança na atitude para química pela população geral. Química, produtos químicos e químicos são comumente visto como fazendo com que muitos dos problemas públicos, e raramente ouvimos o público ou a mídia enfatizando o bem que a química trouxe para o mundo. Uma visão comum é rótulos informando: "este alimento não contém nenhum produto químico;"porque os produtos químicos são vistos como"ruim"na mente do público, que não entende que tudo é produtos químicos: a comida que comem, o ar que respiram, a roupadesgaste – mesmo que eles próprios. Produtos químicos ainda são vistos como o vilão, e química é percebida como um muito assunto para estudar. Apesar do público atual e o interesse da mídia em terapia gênica, clonagem, o Genoma, células- tronco, novos materiais e novas drogas, o público não entende que a base para este pesquisa é química. As artes podem desempenhar um papel valioso em reverter esta percepção pública e química, por sua vez, pode ser um assunto maravilhoso para as artes.(LEMEN, 2005,tradução nossa)

O ensino de química sempre se depara com alunos desmotivados muitas vezes por que esses alunos não conseguem fazer relação entre química e cotidiano. Segundo NETO et. al(2012), apud Chassot, 2003:

> Despertar o interesse do aluno para o aprendizado de química no ensino médio vem sendo um dos desafios encontrados pelos professores em sala de aula. Entretanto, o não interesse pela química pode estar relacionado à forma estanque, desestimulante e descontextualizada como essa ciência vem sendo tratada na maioria das escolas.

Uma forma de mudar essa realidade é a utilização do teatro cientifico. Entretanto muitos autores relatam que o teatro cientifico não ensina e sim é uma forma de despertar a curiosidade nesse aluno e despertar o interesse pela disciplina.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Os PCNEM relatam a memorização de informações, nomes, fórmulas e conhecimentos como fragmentos desligados da realidade dos alunos para isso utiliza o termo velha enfase, ou seja, a nova proposta é a de utilizaçao de novas metodologias de ensino aprendizagem que nao mais utilize a memorizaçao e o conecimento pronto e acabado e sim que o aluno reconheça e compreenda, de

forma integrada e significativa, as transformações químicas que ocorrem nos processos naturais e tecnológicos em diferentes contextos, e um desses contexto pode ser utilizando o teatro cientifico como ferramenta.

> O aprendizado de Química no ensino médio "[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas". Dessa forma, os estudantes podem "[...] julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos" (PCN+ apud PCNEM, 1999).

O tetro cientifico satisfaz os PCN e os PCN+, uma vez que pode ser utilizada para ensinar química de forma lúdica e deixando de lado o quadro giz e decorebas de formas e símbolo. Abrindo a possibilidade de formar cidadões reflexivos e críticos.

Quando se fala em arte e ciência da impressão de que as mesmas não interagem. Uma vez que arte é tida como algo que não tenha exatamente o objetivo de explicar fatos, é vista apenas como uma forma de entreterimento.

Em contrapartida a ciência é vista como uma forma de observar e explicar os fenômenos, de formar teorias incontestáveis, em fim a busca incansável pela verdade. Assim este trabalho vem provar que essa duas atividades tão distintas podem sim complementar uma a outra, uma vez que a química é cheia de fatos e personagens que podem ser inserido no mundo do teatro. E esse por sua vez contribui com suas provocações, reflexos e etc.

Por tudo isto, pode dizer-se que o Teatro Científico pode contribuir em muito para o desenvolvimento da cultura científica. Uma vez que contribui para o desenvolvimento da cultura cientifica é também uma forma prazerosa, alegre e com muito humor de entender a química.

O teatro cientifico é defendido por muito autores como uma ferramenta didática pedagógica no ensino de química pois a como divulgar a cultura cientifica, ensinar química conciliado com o cotidiano do aluno, dando assim significado ao aprendizado do mesmo.

Uma das ferramentas hoje em dia muito usada pelos educadores em ensino de química é a utilização do teatro cientifico e por mais que muitos vejam as duas atividades muito diferentes a autores que definem muito bem a relação entre elas.

> É pertinente observar que o "teatro" tem a mesma raiz etimológica de "teoria". As duas palavras derivam do grego *thea* , que significa "uma visão". Teoria científica, na tradição ocidental está fortemente ligado à observação e visão. Segundo o filósofo grego Platão, vemos com os nossos olhos apenas as essências ou idéias observadas através de nossa mente intuitiva. Esta é uma metáfora poderosa para o empreendimento científico. Da mesma forma no palco, observa-se uma representação do que sabemos ou já experimentou em outro lugar. Por outro lado, o teatral e o visual também pode ser parte de seminários científicos ou demonstrações de experimentos, como provado por manifestações memoráveis.(FRAZZETTO, 2002, tradução nossa.)

Ainda segundo Frazzetto recentemente, os próprios cientistas descobriram o teatro como um meio não só a abandonar suas trincheiras institucionais e disciplinares, mas também para preencher o espaço entre as duas culturas aparentemente diferentes.

> [...] E teatro, que muitas vezes é um meio de entretenimento ou um estímulo para a reflexão moral política e pessoal, está se tornando um veículo para o didatismo científico. Ele

> pode transmitir conceitos e estimular reflexões elaboradas sobre eles, aqui, pedagogia e teatro não são antitéticos. (FRAZZETTO, 2002, tradução nossa.)

Segundo SOARES et.al, apud PCN's o teatro é também uma proposta dos PCN's ao qual afirma que:

> [...]o Teatro e seu âmbito critico, reflexivo, informativo e investigativo proporciona a todos os sujeitos envolvidos desde a produção até a platéia o objetivo final da educação, a construção do saber. O Teatro Cientifico nesse contexto é bem mais importante, colocando-se não apenas como mais uma vertente de construção de espetáculos, mas como uma ferramenta poderosa de divulgação científica e popularização da ciência, integrando três áreas da formação do conhecimento que até então trabalham distintamente: ciência, educação e arte.

Apesar de muitos pesquisadores defender a utilização do teatro cientifico como metodologia motivadora para o ensino da química, a também aqueles que defina a utilização dessa ferramenta apenas como encantamento, uma forma de fazer o aluno se interessar por esses conteúdos, mais que o teatro cientifico por se só nada influencia no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Já autores como LEMEN, 2005 relatam que quando as peças teatrais quando produzidas por cientistas, ou pessoas relacionadas a ciências, podem sim ser uma ferrmenta de ensino aprendizagem, afim de contastar essas afirmações e necessidades da educação esse trabalho foi elaborado para saber se realmente o teatro cientifico ao ser utilizado no ensino de quimica o aluno aprende os conteudos da disciplina apresentando assim um melhor rendimento na mesma.

O teatro quando trabalhado em sala de aula faz com que o aluno não so entenda os conteudo que o professor quer repassar da displina especina especifica como trabalha o cognitivo desse aluno, o torna mais preparado para trabalhos em grupos.

> A técnica de solução de problemas usada nas oficinas de trabalho dá um foco objetivo mútuo ao professor e ao aluno. Em palavras simples, isto significa dar problemas para solucionar problemas. Ela elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais. [...]. Ela proporciona a ambos o contato direto com o material, desse modo desenvolvendo o relacionamento ao invés da dependência entre os dois. Ela torna a experiência possível e suaviza o caminho para que pessoas de formação diferentes trabalhem juntas. (NETO et. al 2012 apud. Spolin, 1998, p. 19)

Entretanto ainda continua o impasse entre estudiosos na área de educação de realmente os alunos aprendem ou apenas encantasse com o teatro. É exatamente esse questionamento que o presente trabalho quer resolver.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Este trabalho tenta por meio de coleta de dados verificarem se um grupo de alunos apresenta ou não melhor rendimento escolar na disciplina de química ao fazer parte de um teatro cientifico.

Para isso pretende se formar um grupo de teatro cientifico que será composto de 10 alunos, os quais participaram de oficinas e palestras que abordaram o tema teatro cientifico, estudarão a história da química, uma vez que esse assunto não é tão trabalhado no ensino médio e um dos objetivos do teatro cientifico é a disseminação da cultura cientifica, entenderam os fenômenos envolvidos nos experimentos utilizados no teatro, os experimentos provoca muito encantamento nos alunos,

mais para o ensino a utilização desse recurso só será valida se os alunos conseguirem entender e explicar esses experimentos, montaram peças teatrais (essas podem desde peças bem elaboradas de longa duração como também peça de pouca duração que possa ser trabalhada em uma aula de 50 minutos) e para isso é necessário que os alunos tenham conhecimento de roteiros teatrais e dos assuntos a que a peça trate. E por fim será analisado o rendimento dos alunos antes e depois de fazerem parte do grupo, para isso será elaborado questionários e entrevista tanto estruturadas, que geral, as utilizam-se em desenhos de investigação onde se pretende obter informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objectivo de estabelecer frequências que permitam um tratamento estatístico posterior.

Os resultados serão apresentados na defesa da monografia que será no decorrer do próximo ano.

REFERÊNCIAS

FRAZZETTO, Giovanni. Ciência do estágio. Peças recentes sobre temas científicos mostram que a ciência e o teatro têm mais em comum do que parece. Setembro de 2002. Disponível em: < http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1084243/>. Acesso em 15 de mar. de 2013.

LERMAN, Z.M. Chemistry: an inspiration for theatre and dance. Chemical Education International, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <http://old.iupac.org/publications/cei/vol6/11_Lerman.pdf.> Acesso em: 20 de jan. de 2013.

SARAIVA, Claudia Correia. Teatro cientifico e ensino de química – junho – 2007. Disponível em: < http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/claudiasaraiva/>. Acesso em 20 de jan. de 2013.

SILVA,Larissa Matilde da; BATALHA,Ravana Rany Marques; FALCONIERI, Antônio Gautier Farias; SOUZA, Luiz Di.

FANATicos da Química: O teatro científico como ferramenta no ensino de química. Disponível em: <http://aquimbrasil.org/congressos/2010/arquivos/T42.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2013.

SOARES, Márcio dos Santos; SANTOS, Marcos Antônio dos; ROCHA, Fernanada Silva; ASSIS, Marcos Vinicius Maia Lopes de; RIBEIRO, Marcos Antonio Pinto; ARAUJO, Carlos Wagner Costa Araujo. Teatro cientifico divulgação da ciência através do teatro. Disponível em: <http://marcosvelaschteatroexperimental.blogspot.com.br/p/artigos-sobre-teatro- cientifico.html> acesso em : 15 de jul. de 2013.

NETO, Hélio da Silva Messeder; PINHEIRO, Barbara Carine Soares;ROQUE, Nídia Franca. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: Interface entre Teatro e Ciência na Sala de Aula. Disponível em:< http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/06-RSA-37- 11.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2013.

PCN+ ENSINO MEDIO. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> . Acesso em: 15 de jul. de 2013.

TEORIA E PRÁTICA: UM DIÁLOGO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PROGRAMADA I

LUANA THAINÁ DANTAS ALVES CARDOSO
PET Pedagogia/ UERN – luana-thaina@hotmail.com
MARIA JESSICA DANIELLY DE LIMA
PET Pedagogia/ UERN – mariajessicalima@hotmail.com
EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
(Orientador) Professor da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – emerson.au@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir de uma experiência da Prática Pedagógica Programada I (PPP I) ofertada no 2º período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. A Prática Pedagógica Programada I é um componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da UERN, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso tem como objetivo compreender as várias perspectivas de atuação do pedagogo para a identificação, distinção, caracterização e perceber a relação das teorias discutidas nas disciplinas através das práticas vividas em espaços escolares. Esta atividade tem como metodologia visita as escolas estaduais e municipais de Mossoró onde é constituída de dois momentos: observação e entrevista. Desse modo, o aluno de Pedagogia passa a ter os primeiros contatos com a prática pedagógica.

A PPP foi realizada em uma Escola Municipal localizada no município de Mossoró – RN, no período de uma semana. A atividade desempenhada na instituição foi exercida através de observação e entrevista com uma professora que desempenha funções pedagógicas no espaço escolar. Para a preservação da identidade da docente, usaremos a primeira letra do seu nome. Portanto, no decorrer desta pesquisa a entrevistada será identificada como: Professora "N".

Este artigo tem por objetivo mostrar a concepção de educação e a função social da escola e refletir a relação teoria e prática a partir da experiência adquiridas na PPP I. A pesquisa está dividida em dois momentos, sendo o primeiro as concepções de educação e o segundo a função social da escola.

Na busca por um conceito de educação e saber qual a função que a escola exerce na sociedade, vimos que há várias teorias acerca destes assuntos coincidindo com a observação realizada na escola. Deste modo, podemos dizer que a teoria explica a prática na medida em que ambas se complementam.

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade, nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização.

Segundo Libâneo apud Aranha (1995, p. 31), "educar é conduzir de um estado para o outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação". Nesta perspectiva, compreende-

se que a criança está isenta de determinado conhecimento e absorve saberes que os adultos irão transmitir, desenvolvendo assim o seu conhecimento cognitivo para que haja essa mudança de estado. Outro conceito que define educação é o de Durkheim, a qual "A educação é ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social" (DURKHEIM, 1967, p.41). Visto que a educação tem a função de construção social, sendo que é possível com a junção dos saberes envolver o conhecimento individual.

De modo particular e opondo-se ao conceito de educação na perspectiva durkheiminiana, Aranha nos diz que

> A educação não pode ser compreendida de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. Isso significa que a educação está inserida no contexto do dia-a-dia, sendo assim, a educação não pode ser uma simples transmissão de uma determinada cultura, mas uma crítica a essa herança obtida através das gerações mais velhas. (1995, p. 31).

A educação está em todas as instâncias da vida social, sendo-a formal ou não formal sendo considerada uma ligação dos saberes de uma cultura. Nesta perspectiva, a professora entrevistada ao ser indagada sobre qual a sua concepção de educação, responde que a educação deve ser de qualidade, mas isso só ocorrerá quando atender a todas as classes sociais.

A educação é uma forma de o indivíduo inserir-se na sociedade. De modo que Kruppa diz que

> A educação escolar difere da educação em geral por ser institucionalizada. A primeira diferença entre o conhecimento escolar e aquele produzido no dia-a- dia está nas condições em que o conhecimento escolar é produzido e transmitido. A segunda diferença é dada pela própria função da escola, isto é, a transmissão e criação contínuas de conhecimento (1995, p.30).

Kruppa (1995) concorda com Brandão (1995) quando diz que a educação está em todos os lugares porque "ninguém escapa da educação e do ensino de todos os saberes", assim, não existe um modelo de educação, mas vários. A escola não é o único lugar onde acontece o ato educativo e nem o professor o único detentor do saber. A professora "N" acredita que o objetivo do aluno ao ir à escola é obter uma aprendizagem de qualidade que dependa também dos pais, pois estes devem se interessar em ajudar seus filhos nas tarefas escolares. Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de uma sociedade tem identidade própria.

Em sociedades diversas, a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes e de classes. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de uma sociedade ou entre povos que se encontram.

Segundo Paulo Freire (1987, p.39) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Isso implica um princípio fundamental para Freire em que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os alunos e professores aprendem juntos, e para isso é necessário que as relações sejam efetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar. "Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo", declara José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire (SP) na revista Nova Escola (2009, p.111).

No 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal, podemos observar a prática da professora "N" em sala de aula onde percebemos a boa relação entre educador e educando, de modo que, o primeiro valoriza as experiências de vida dos alunos havendo uma troca de saberes. Na aula de Português, a mesma, avisa que trabalhará um texto com os alunos e propõe que os estudantes adivinhem quais os animais da história, a partir de um resumo feito pela professora, eles animam-se com a proposta e tentam descobrir quais são os personagens da história. Em seguida, a professora escreve o título do texto: "O sapo e o boi" e a história no quadro, os alunos transcrevem para o caderno. A partir das frases, os alunos e a professora, interpretam o texto notando que através dele, pode-se perceber atitudes vistas no ser humano. O texto utilizado pela docente transmitia valores aos discentes. Desta feita, podemos comparar a atitude da professora com o pensamento freireano quando cita que:

> A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática especifica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 10).

Podemos perceber que a prática da professora permite a construção de relações dialógicas para o desenvolvimento de conceitos éticos nos alunos, fazendo-os conscientizar-se de sua existência e tornando-os indivíduos que fazem e transformam sua história. Freire (1983, p.28) nos diz que "a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos". A afirmação nos faz refletir sobre o processo educativo contínuo, como base de uma constante busca pela melhoria da qualidade da formação do professor e do aluno. Não podemos transmitir conhecimentos, mas sim orientar o indivíduo a buscar o conhecimento já existente, estimulando a descobrir suas afinidades em determinadas áreas do saber.

Portanto, a educação engloba os processos de ensinar e aprender para acomodação e adaptação do conhecimento. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social para o indivíduo adequar- se à sociedade. Para a realização do processo educativo torna-se importante o respeito do saber de cada sujeito.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola, como instituição formadora de cidadãos, tem a função de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem seu papel na sociedade. Desse modo, a escola forma o aluno para a vida e para o mercado de trabalho quando discute valores éticos e problemas sociais.

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos como por exemplo: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos que deve acontecer de maneira contextualizada, desenvolvendo nos alunos a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos. Este talvez seja o grande desafio da escola, fazer do espaço escolar um ambiente que favoreça o aprendizado, em que esta, possa ser um encontro com o saber, com descobertas de forma prazerosa e ativa, conforme Libâneo

> Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (2005, p.117)

Desta feita, a escola deve exercer a sua função como local de oportunidades, interação e encontro com o outro e o saber, para haver esse paralelo tão importante para o sucesso do aluno, o bom desenvolvimento das atribuições do pedagogo tem grande relevância, pois a ele cabe organizar seus planejamentos e ainda atuar como formador de cidadãos críticos e participativos, avaliando constantemente sua prática e nunca se esquecendo de reconhecer, elogiar, estimular o aluno.

A função da escola, para Gramsci (1995), é mediar uma tomada de consciência do aluno que passa pelo autoconhecimento individual e implica reconhecer "O próprio valor histórico". Ele vê na escola a possibilidade do início das transformações, através do surgimento de uma nova mentalidade ligada às classes dominantes. Gramsci afirma claramente que as escolas além de favorecerem a burguesia, também é importantes para a manutenção das relações de poder baseadas em classe.

> Deveria ser parte e parcela de uma cultura socialista – de normas, valores e relações que recompensassem com os valores burgueses vigentes. Uma vez que as escolas burguesas são essenciais para dominação de uma classe sobre a outra, as escolas proletárias deveriam refletir uma sociedade participativa, com base nas massas, em que os professores, que promoveriam esses valores conhecimentos, estivessem a serviço do proletariado. (GRAMSCI apud CARNOY, 1995, p.32).

Gramsci era contrário às ideias de uma educação e escola classista, defende a manutenção de "uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa" que não distinguisse classe social, sendo assim uma escola igual para todos. Diferentemente, Althusser considera:

> o sistema educacional como fundamental, tanto para a reprodução da força de trabalho como para a reprodução das relações de produção na formação social capitalista. É a escola, argumenta, que reproduz as habilidades diversificadas exigidas da moderna força de trabalho (ALTHUSSER apud CARNOY 1984, p.37).

Isso significa que a escola além de ter a função de reprodução da força de trabalho, também reproduz as relações de produção, ou seja, a escola é o espelho da relação do trabalho. Althusser acredita que a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais.

Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada. O autor reconhece que a escola também é um local de lutas de classes, referindo-se aos professores como "heróis" no esforço pela desmistificação da ideologia, o que tenderia a minimizar a influência da classe dominante na educação. Apesar disso, ao afirmar que são raros aqueles realmente capazes dessa lucidez, termina por enfatizar o poder da ideologia e a incapacidade de reagir das classes dominadas.

Para este ponto, observamos que a professora faz uso da autoridade para pôr ordem na sala de aula, falando mais alto que os alunos. Foucault (1995, p. 244) classifica esse comportamento como relações de poder, em que este "se exerce (pelos) efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, [...], segundo regras explícitas ou não permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais".

Desse modo, a professora faz uso das palavras para exercer o seu poder em sala de aula, utilizando-se de regras para moldar o comportamento dos alunos. Através dos "sistemas de vigilância"

termo utilizado por Foucault, os professores possuem domínio sobre as salas de aula podendo disciplinar, a seu modo, os alunos.

O fato da escola ser um elemento de grande importância na formação da sociedade torna o desenvolvimento e as atribuições dos educadores componentes fundamentais para a formação social do sujeito por meio da educação. É necessário que a escola possua tendência crítico-social que esteja acompanhando as inovações, conciliando o conhecimento técnico à arte de distribuir ideias, de bons relacionamentos interpessoais, sobretudo, sendo ético e democrático. Os educadores, por sua vez, precisam assumir a responsabilidade pela qualidade do ensino, atuando como formadores de cidadãos, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, o que irá trazer bons resultados na resolução de problemas cotidianos e o fortalecimento da qualidade de ensino. Desse modo, podemos perceber que a professora "N" ao ser indagada sobre a função do pedagogo em sala de aula, diz que é um papel amplo, desde melhorar a aprendizagem, o comportamento e ensinar o aluno a respeitar o colega.

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade, a qual possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da oportunidade de observar a prática docente através da Prática Pedagógica Programada I (PPP I), podemos perceber que as atitudes dos docentes em sala de aula têm uma explicação através de teorias. Assim, pudemos atingir os objetivos da pesquisa com o embasamento teórico através de autores é mostrado os conceitos de educação e função social da escola, visto que não existe um só conceito de educação.

A partir das observações feitas na PPP identificamos que há uma relação nítida entre a teoria e a prática com ênfase nos autores pesquisados, de modo que houve uma reflexão na qual entendemos que o conceito de educação é uma combinação de saberes de uma cultura com conhecimentos técnicos adquiridos no espaço escolar. Apreendemos que a escola precisa ser um ambiente de sociabilidade a qual possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido.

Desta feita, a pesquisa realizada mostrou o quanto foi valiosa a Prática Pedagógica Programada, porque pudemos associar a teoria com a prática no desenvolvimento da pesquisa. Em contato com a comunidade escolar pudemos concluir que não há uma fórmula completa e correta para definir a educação sendo cada conceito importante para compreendê-la, visto que teoria-prática caminham juntas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna. 2006.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura relações e mediações**, São Paulo: Cortez, 1995.

DURKHEIM, Émile**. Educação e Sociologia**. São Paulo. Melhoramentos, 1967. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Ed. Rio de Janeiro, Paz e terra,1987. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir,** Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação**, Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

REVISTA NOVA ESCOLA, Edição especial nº 25. Editora Abril, 2009

Parte IV
Políticas de Formação Profissional

PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM COM UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

GRAÇA ROCHA PESSOA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – gracarochauzl@hotmail.com
MOÊMIA GOMES DE OLIVEIRA MIRANDA
(Orientadora) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – moemiagomes@g.mail.com

INTRODUÇÃO

A formação em enfermagem tem sofrido transformações no decorrer do tempo que atendem às mudanças histórico-sociais, perpetradas nos diferentes momentos históricos. Tais mudanças ocorrem dialeticamente com as transformações das práticas de saúde, que por sua vez, são construídas para dar respostas a um determinado modelo de organização econômico-social ou como resultado do jogo de interesses entre os diferentes atores sociais.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a profissionalização da enfermagem brasileira e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na graduação em enfermagem. O objetivo principal é refazer o percurso histórico da constituição da enfermagem brasileira, com um olhar voltado para o ECS. Tomamos como referência para a compreensão do ECS a concepção deste a partir de duas perspectivas principais: enquanto espaço de concretização da articulação ensino-trabalho, entendido como um campo de conhecimento, para além da sua redução tradicional a atividade prática instrumental. (PIMENTA e LIMA, 2006). E como "um meio de operar a formação articulada ao perfil epidemiológico e realidade profissional de cada região, numa perspectiva dialética, possibilitando a aprendizagem significativa, essencial na formação de recursos humanos para o SUS." (COSTA e GERMANO, 2007, p. 709).

Tais concepções de estágio foram construídas historicamente, no contexto maior das práticas sociais e das práticas de saúde. Até chegarmos a estas concepções contemporâneas de estágio que permeiam a formação universitária de enfermeiras e enfermeiros, na atualidade, fez-se necessário percorrer uma longa trajetória histórica, marcada por mudanças políticas, disputas de poder e pela intervenção de atores sociais que se fizeram importantes para que o salto de qualidade fosse estabelecido.

É nesta perspectiva que nos lançamos a esta pesquisa, no sentido de desvelar quais foram os caminhos percorridos pela formação em enfermagem, que constituíram a modalidade de estágio contemporânea.

METODOLOGIA

O estudo se fundamentou numa abordagem qualitativa assente na compreensão da realidade enquanto essencialmente contraditória e em permanente transformação. (KONDER, 1981). Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa "caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de

conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo" (MINAYO, 2007, p. 57).

O arcabouço teórico-metodológico que perpassa o objeto desta pesquisa está embasado na compreensão das políticas e práticas de saúde, assim como na produção da força de trabalho em saúde e na busca pela contextualização da participação de grupos específicos nestes processos em constante transformação.

Como método de pesquisa nos utilizamos da revisão integrativa, a qual se constitui na mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008).

O estudo de revisão foi norteado pela seguinte **questão norteadora**: como se deu a construção da trajetória do ECS, na formação em enfermagem, desde os primórdios da profissionalização da enfermagem até a atualidade.

Para alcançar o objetivo proposto, foram seguidos os passos da revisão integrativa, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008): **levantamento bibliográfico** nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), na Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros (SCIELO Brasil), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de teses das quatro maiores universidades do país: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além das pesquisas selecionadas para a revisão, utilizamos outras bibliografias basilares para a discussão da temática.

Os termos de busca definidos foram: enfermagem, história, educação, ensino e estágio. De modo que associamos: história da enfermagem, ensino na enfermagem, estágio e enfermagem e educação na enfermagem.

Os critérios de inclusão dos artigos foram definidos do seguinte modo: a) textos completos e em português; b) artigos de revisão ou originais; c) teses e dissertações que apresentassem como objeto de estudo a história da enfermagem brasileira e/ou sua profissionalização ou o percurso histórico do estagio na graduação em enfermagem. Critérios de exclusão: textos em língua estrangeira, por trata-se de um tema subscrito à realidade brasileira, de modo que, dificilmente pesquisadores estrangeiros se interessariam por pesquisas relativas à história da enfermagem brasileira; b) pesquisas que não abordassem a formação em enfermagem e/ou o estágio sob o ponto de vista histórico.

Não estabelecemos um recorte temporal para a seleção da literatura, visto que tínhamos a intenção de resgatar acontecimentos na história da enfermagem, de um tempo longínquo; desse modo acreditamos que o estabelecimento de um recorte temporal nos tiraria a oportunidade de ter acesso a pesquisas com dados relevantes sobre o assunto.

Em seguida prosseguimos a **categorização dos estudos** a partir dos seguintes dados: identificação dos autores e vinculação institucional, tipo de estudo, ano de publicação, periódicos nos quais foram veiculados os estudos, objetivos e resultados alcançados, gerando dessa forma um banco de dados sobre os estudos selecionados.

Face ao nosso objetivo principal, nos debruçamos sobre o *corpus* da amostragem a fim de identificar, em cada uma das pesquisas, qual seria o caminho percorrido pela enfermagem para a construção do ECS. Em seguida, apresentaremos tais resultados compondo a síntese da revisão integrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da amostra

A princípio foram selecionados nas bases de dados já citadas anteriormente, conforme os critérios de inclusão e exclusão, um total de 70 pesquisas (09 teses, 19 dissertações e 42 artigos). Após a leitura criteriosa do material, permaneceram no *corpus* da amostragem 26 trabalhos (04 teses, 06 dissertações e 16 artigos), que se encontram listados na bibliografia.

Quanto à origem das teses e dissertações, a amostragem tem representação de 03 universidades, das quatro que foram fonte de busca: USP, UFRJ e UFMG. Avaliando a vinculação institucional do 1º autor das pesquisas, inclusas na amostra, temos a representação de 15 universidades brasileiras; Das quais apenas 04 são privadas e/ou filantrópicas. Onze universidades são públicas, correspondendo a 73% da amostra.

O maior número de publicações é oriundo da UFRJ, representando 15% da amostra. Acreditamos que o interesse dos pesquisadores desta universidade, pela temática possa estar relacionado ao fato de que esta universidade é considerada como o *lócus* da origem da enfermagem moderna no país, a partir da criação da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1923.

Quanto aos periódicos de publicação dos artigos temos a representação de 07 periódicos nacionais (Texto e Contexto, Revista Latino-Americana de Enfermagem, Revista de Enfermagem Anna Nery, Revista da Escola de Enfermagem da USP, Revista de Enfermagem da UERJ, Revista Ciência, Cuidado e Saúde e Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn).

A REBEn conta com uma representação maciça na amostra; 10 artigos são de sua origem, representando 40% do *corpus* dos artigos. Tal fato não nos surpreende visto que a REBEn é um veículo de grande expressão na divulgação do conhecimento em saúde e enfermagem, sendo também o mais antigo, sua criação data de 1932, ainda com o nome "Anais de Enfermagem". Os demais periódicos contam, cada um, com uma (01) publicação.

Quanto ao ano de publicação, esse período se estende de 1994 a 2012. Conforme já justificamos anteriormente, não estabelecemos um recorte temporal a priori. No universo pesquisado, os anos de 2006 e 2009 são os que apresentam o maior número de publicações na temática em pauta, com 05 e 04 publicações, respectivamente.

Como se pode observar, as publicações na área de história da enfermagem são mais efervescentes após a década de 1990. Padilha e Borestein (2006) corroboram este achado ao afirmarem que a ampliação da produção científica, nessa área do conhecimento, dá-se após a década de 1980 com o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Segundo as autoras esse crescimento dá-se do ponto de vista tanto de teses, quanto de dissertações e artigos.

Quanto ao enquadramento dos estudos, consideramos pertinente para a nossa pesquisa classificá-los em duas categorias: estudos de revisão e estudos originais envolvendo coleta de dados primários. Por tratar-se do resgate do percurso histórico da enfermagem, cujo desenvolvimento inicial remonta há mais de três séculos, teoricamente, há certa dificuldade de acesso a fontes primárias, no entanto, surpreendentemente, 14 dos 26 estudos selecionados (53% da amostra) utilizaram fontes primárias para refazer a história da enfermagem.

Entre as fontes primárias utilizadas pelos pesquisadores, foram relatados: leis, ofícios das escolas de enfermagem da época, processos do Departamento Nacional de Saúde (atual Ministério da

Saúde); currículos do período estudado, relatórios de governo, documentos de arquivos setoriais das universidades e atas de reuniões.

Quanto à metodologia utilizada, o método histórico-social, se sobressai a todos os demais. Dez (10) pesquisadores o expõem como recurso metodológico, representado em 38% da amostra.

De acordo com Padilha e Borestein "Os estudos de natureza sócio histórica, compreendem o estudo dos grupos humanos no seu espaço temporal e preocupada em discutir os variados aspectos do cotidiano das diferentes classes e grupos sociais." (PADILHA e BORESTEIN, 2005, p. 576-577).

Reputamos o método histórico-social pertinente para a reconstrução do percurso histórico da enfermagem, permitindo desvelar, e, até desmistificar o processo histórico, os atores envolvidos, os jogos de interesses, e, acima de tudo, as condições sócio históricas que permearam o desenvolvimento da enfermagem.

Quanto à natureza dos estudos da amostra 100% são de natureza qualitativa. Fato que, em nossa opinião, não poderia ser diferente, visto tratar-se de um objeto de estudo sócio histórico, portanto eminentemente qualitativo. Como lembram Padilha e Borestein "a natureza da história é fundamentalmente narrativa (qualitativa) e não numérica (quantitativa)." (PADILHA E BORESTEIN, 2005, p. 577). Ainda de acordo com Minayo (2007) O método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações e das representações. Desse modo, se mostra adequado e valioso para a compreensão dos diversos condicionamentos que permearam a história da enfermagem: conjuntura socioeconômica, interesses pessoais e políticos e evolução das práticas de saúde.

Percurso histórico da enfermagem brasileira e do estágio curricular supervisionado

Não podemos afirmar que a enfermagem nasce no século XVI, porém os resultados da investigação realizada inauguram sua história a partir desse século. Apenas uma obra, Brêtas (1994) faz o resgate da história da enfermagem iniciando pelo século XI.

Nessa obra, o autor identifica os primórdios da enfermagem, a partir das Cruzadas "todas de cunho militar-religioso que passam a trabalhar sob os desígnios da Igreja, tendo como uma de suas finalidades cuidar dos doentes." (BRÊTAS, 1994, p. 13). Não há ainda indício algum da profissionalização ou institucionalização da enfermagem. O seu nascimento está atrelado às obras de caridade da Igreja, fato que repercutirá durante um longo período da sua história, provavelmente, até os dias atuais.

Entre os séculos XII e XV, as obras pesquisadas, não fazem referência à história da enfermagem. Sua trajetória é retomada a partir do **século XVI** o qual demarca mudanças importantes para a profissão.

Nesse século assiste-se a mobilizações sociais importantes que mudarão o rumo da história: a transição do feudalismo para o capitalismo e a Reforma Protestante, os quais inauguram a recrudescência do comando da Igreja na produção da força de trabalho da enfermagem, como consequência de sua perda de poder e prestígio social.

As religiosas, dantes constituídas como principais atores da enfermagem, passam a ser expulsas dos hospitais e são substituídas, conforme a história, por pessoas desqualificadas, predominantemente, mulheres sem preparação para tal. Outra mudança que acontece é a introdução da remuneração dos serviços de enfermagem.

Lembremos que até então, a enfermagem é caracterizada, não como trabalho, ciência ou arte, mas como caridade. Até a emergência do capitalismo sua principal fundamentação é o cuidado es-

piritual e a salvação das pessoas. Com a introdução da remuneração para os seus exercentes, mesmo não sendo estes qualificados para tal, introduz-se uma nova configuração para a enfermagem, não mais enquanto caridade, mas enquanto trabalho.

No cenário brasileiro, a enfermagem surge, em 1543, nas Santas Casas de Misericórdia com um caráter essencialmente prático sendo exercida por religiosas, especialmente as freiras, voluntários e escravas.

A Igreja continua exercendo forte influência sobre a sua formação, conferindo- lhe um caráter eminentemente caritativo. O local de assistência são as instituições de caridade, mantidas pela Igreja. O ensino é de responsabilidade das religiosas, e não goza de nenhuma preparação formal.

No **século XVII** a enfermagem continua ligada ao caráter de religiosidade. Destacam-se termos como compromisso, amor e devoção. Não há qualquer referência, na literatura estudada, a profissionalização da categoria.

No **século XVIII** a transformação sofrida pela enfermagem é substancial. O contexto da atenção à saúde sofre modificações importantes que incidirão sobre a constituição da enfermagem.

Em primeiro lugar, o hospital se transforma de um local para recolhimento de indigentes e pessoas que estavam em processo de morte para um espaço de cura e exercício da medicina. Esta transformação se deu, segundo os autores estudados, pela disciplinarização do ambiente hospitalar; processo iniciado nos hospitais militares, que depois se expandiu para os demais.

Com o advento da medicalização do hospital, surge a necessidade de um suporte para o exercício da medicina; de pessoas preparadas para cuidar e acompanhar a evolução dos doentes e cumprir as prescrições médicas. A enfermagem se institucionaliza, então, no ambiente hospitalar e sob o poder médico.

Somente no **século XIX**, é que encontramos a origem da profissionalização da enfermagem e, concomitantemente a origem de estágios que dão subsídios à formação na área.

Nesse século, a enfermagem passa por uma grande transformação, sendo permeada, segundo do Alves, et al (2005) pelo conceito de inovação, sustentado pela expressiva revolução que Florence Nightingale produziu na enfermagem. Aqui é necessário relembrar que, nos séculos anteriores, a enfermagem se caracteriza enquanto essencialmente prática. A partir dos atores envolvidos (religiosas, leigos, escravos e mulheres sem preparação formal) podemos concluir que seu saber, tinha, primeiramente, uma conotação essencialmente de cuidado espiritual; e, em segundo lugar, era regido pelas práticas de cura difundidas na sociedade pelos veículos culturais.

A partir de Florence, o saber da enfermagem começa a ganhar sistematização. Os seus pilares são traduzidos na "vocação" e "disciplina". Enquanto vocação mantém- se o vínculo com a religiosidade. No aspecto disciplinar, Florence cria para a enfermagem, um referencial de cuidado assente na organização do ambiente, em medidas profiláticas e de higiene, na preparação formal de agentes da enfermagem e na administração do hospital, que nesse século já havia se transformado em espaço de cuidado de doentes, por excelência.

O século XIX marca o surgimento das primeiras escolas de enfermagem, fato que confere a esta um caráter acadêmico e científico. No Brasil, em 1890, inaugura-se o ensino de enfermagem oficial, por meio da promulgação do Decreto n.791, que apontava como objetivo preparar enfermeiros e enfermeiras para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, nos moldes da escola existente em Salpêtrière, na França. (GALLEGUILLOS e OLIVEIRA, 2001).

No mesmo ano dá-se a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), atual Escola Alfredo Pinto. A EPEE foi criada para atender às necessidades do Hospício Nacional de Alienados, num contexto de consolidação da psiquiatria no Brasil; e preparava as alunas para o trabalho no hospício.

Embora a literatura não faça menção aos estágios nesta escola, no entanto, conforme já foi dito, o modelo de ensino era a escola Salpêtrière. A partir deste modelo, dava-se o seguimento rígido dos manuais elaborados pelo Dr. Bouneville. Na pesquisa de Espírito Santo, 2007, ele relata a existência deste manual na biblioteca da Escola Alfredo Pinto, o que nos leva a crer no seu uso para a educação das alunas.

Na Escola de Salpêtrière o estágio era desenvolvido a partir de duas modalidades: observação dos médicos e internos durante as visitas médicas e por meio de substituições de profissionais durante as férias. As aulas práticas eram desenvolvidas em grupos de dez alunas que assistiam cuidados com curativos, escaras, aplicação de sanguessugas, dentre outras. Como o decreto brasileiro que cria a Alfredo Pinto regulamenta que esta deveria seguir o modelo da Salpêtrière, muito provavelmente, os estágios e aulas práticas não diferiam muito desta modalidade. (ESPÍRITO SANTO, 2007).

É importante salientar que a oficialização do ensino de enfermagem, no Brasil, seguiu na contramão do contexto sanitário vigente. Nesse período, o país enfrenta uma dura crise sanitária expressa por grandes epidemias e como resposta, no Governo de Rodrigues Alves, dá-se a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que tinha como objetivo controlar a situação sanitária do país. (BERTOLOZZI e GRECO, 1996). As enfermeiras, formadas neste modelo hospitalocêntrico, voltado para o curativismo e individualismo eram absorvidas, em realidade, pelo DNSP. (RIZZOTTO, 1995)

No **século XX,** mais precisamente, em 1923, inaugura-se a enfermagem moderna no país, sob forte inspiração do modelo nightingaleano: ensino teórico sistematizado; vinculado ao âmbito hospitalar, com valorização da experiência prática; Nas palavras de THERRIEN, et al, (2008, p. 355), "superava-se a enfermagem praticada por voluntários, escravos e religiosas.".

Como marco da enfermagem moderna no país, tem-se a criação da Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1923, denominada, mais tarde Escola de Enfermagem Ana Nery (EEAN). Esta escola nasce sob a égide da saúde pública, com a finalidade de formar profissionais para atuar no caótico quadro sanitário do país; seu contexto de criação se dá em meio à economia agroexportadora, que se via ameaçada pela crise sanitária. (GERMANO, 2003).

Seu currículo guardava nítida semelhança com o "Standard Curriculum School of Nursing", em vigor nos Estados Unidos da América, desde 1917 (ARAÚJO e SANNA, 2011) de caráter técnico – biologicista, com um grande número de especialidades médicas (GALLEGUILLOS e OLIVEIRA, 2001); portanto, pouco condizente com as necessidades de saúde prementes no Brasil e com os objetivos de sua criação.

É importante chamar atenção para o contexto contraditório e interesses conflitantes que marcaram a emergência da enfermagem moderna no país. No contexto sanitário o Brasil estava marcado pelas grandes epidemias, intensificadas pelo incremento da urbanização; economicamente, vivia a transição da hegemonia do café para o processo de industrialização, fato que exigia a modernização de todos os meios, incluindo a saúde; politicamente, necessitava dar respostas à situação sanitária caótica, e, ao mesmo tempo, atender às necessidades da massa de trabalhadores que crescia. (ARAÚJO e SANNA, 2011; BERTOLOZZI e GRECO, 1996).

Embora, teoricamente, o modelo de ensino perpetrado fosse pautado pela saúde pública, cujas necessidades constituíram-se no motivo de criação da escola, no entanto, três elementos fundamentais do ensino na EEAN apontam fortemente para a concentração do ensino no modelo individual-curativista: a criação do curso vinculado ao hospital do DNSP, o que, aliás, foi seguido pelas demais escolas de enfermagem brasileiras, todas vinculadas a hospitais; a adoção do "Standard Curriculum School of Nursing", como modelo de currículo; e a concentração maciça das aulas práticas e estágios no âmbito hospitalar.

Os estágios estavam atrelados à disciplina administração em enfermagem e eram desenvolvidos a partir de 8 horas de trabalho diárias no Hospital Geral do DNSP e em outros hospitais, como o Hospital São Francisco de Assis (HSFA). Durante o estágio, as alunas se revezavam para cobrir o hospital durante 24 horas, tendo apenas Dois meios dias de descanso semanal.

No HSFA, o estágio era desenvolvido nos setores de clínica médica, cirurgia geral, urologia, ginecologia e oftalmologia; as alunas também faziam estágios nos serviços especializados, anexos ao Hospital, como o Pavilhão Carlos Chagas, de doenças tropicais, e a Maternidade Thompson Mota. (MACIEL, BARREIRA E BATISTA, 2009).

De acordo com Rizzotto (1995) para um total de 562 horas/aula teóricas, correspondiam mais de 600 horas/aula de estágio, estabelecendo uma relação superior de 1:10. Dos trinta meses de estágio, 28 meses eram realizados em enfermarias e ambulatórios hospitalares, somente dois eram cursados na saúde pública. Portanto, mais de 90% do estágio ocorria dentro dos hospitais, corroborando com um modelo de ensino hospitalocêntrico, individual e curativista.

Durante o **século XX** as principais transformações sofridas no estágio em enfermagem, podem ser sintetizadas da seguinte forma: no currículo de **1961**, com a redução do curso de quatro para três anos, os estágios sofreram redução na carga horária, passando a 20 horas semanais e a permanência do professor no campo de prática somente durante os estágios; em **1972**, a partir da Reforma Universitária, um novo currículo aumenta a carga horária do estágio e estabelece o ECS para o final do curso determinando que sua carga horária total não poderia ser inferior a 1/3 da parte profissionalizante do curso. Porém o ECS continuava atrelado à disciplina de administração aplicada à enfermagem e as três habilitações que foram criadas na época: saúde pública, obstetrícia e médico-cirúrgica, se configurando mais como um componente prático das disciplinas do que mesmo como estágio curricular. (GERMANO e COSTA, 2007).

Em **1994**, a criação do SUS traz grandes mudanças para a área da saúde, assim como do ensino, entre elas um novo currículo que torna a realização do estágio obrigatória em dois períodos ao final do curso contemplando como campos de atuação tanto os serviços hospitalares quanto os da atenção básica. (GERMANO e COSTA, 2007; ITO, 2005).

O **século XXI** confirma a continuidade do desafio de construir uma formação em saúde e enfermagem comprometida com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira – uma formação que tenha como mote o perfil epidemiológico da população e as principais necessidades de vida e saúde desta população.

Esse século inaugura um acontecimento de especial relevância para a formação em saúde/enfermagem – a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área das graduações em saúde, em 2001.

As DCN representam um avanço na medida em que valorizam a autonomia das universidades, flexibilizando os currículos, uma vez que se extingue a determinação de currículos mínimos, e ao

mesmo tempo estabelecem um norte para a formação, que nos casos dos cursos da saúde devem ser regidos pelos ideais do SUS. (CECCIM E FEUERWERKER, 2004).

No que diz respeito ao ECS, as DCN o conceituam como um meio de operar a formação articulada ao perfil epidemiológico e realidade profissional de cada região, numa perspectiva dialética, possibilitando a aprendizagem significativa, essencial na formação de recursos humanos para o SUS. Outro aspecto relevante é a compreensão de estágio como momento de articulação ensino/trabalho e como campo de construção da autonomia do enfermeiro-aluno. Segundo Costa e Germano (2007), durante o estágio o aluno vivencia o contexto de inserção no mundo do trabalho, o que leva ao desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, liberdade, criatividade, compromisso, domínio da prática e de seu papel social.

Outros importantes avanços implantados pelas DCN são: a fixação de uma carga horária representativa dentro do curso para a operacionalização do estágio; o estabelecimento da corresponsabilidade dos serviços de saúde na formação do aluno, não só pela cedência dos espaços físicos, mas, especialmente, pela participação dos profissionais dos serviços enquanto supervisores de campo; ficou consolidada a atuação do aluno em cenários diversificados dos serviços de saúde, valorizando não somente o espaço hospitalar mas também os serviços de atenção básica à saúde ou outros cenários comunitários que se constituam como campos relevantes para o processo do ensino- aprendizagem.

CONCLUSÕES

A formação em enfermagem tem sofrido diversas modificações ao longo do tempo, as quais expressam as mudanças histórico-sociais ocorridas tanto nas práticas sociais quanto na configuração dos serviços de saúde.

Tais mudanças nem sempre tem sido efetuadas em conformidade com o perfil epidemiológico e principais necessidades de saúde da população. Contraditoriamente, tem atendido ao modelo médico-hegemônico, centrado nas demandas de mercado, eminentemente tecnicista e biologicista.

Esta conformação reflete-se e, ao mesmo tempo, é produzida por um processo de ensino -aprendizagem fragmentado e descontextualizado da realidade de saúde da população. Tal situação acaba por refletir-se na atuação do aluno nos serviços de saúde enquanto estagiário, na medida em que produz uma frágil articulação ensino-trabalho, decorrente tanto da própria descontextualização do ensino quanto da inadequação, dos serviços de saúde, às diretrizes que regem a formação de profissionais de saúde para o SUS.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dalva Santos et. al. História da enfermagem registrada nas artes plásticas: do século XVI ao século XX**. Texto contexto – enferm**. [online], Florianopolis, v.14, n.4, p. 513-519, out-dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n4/a07v14n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

AMORIM, Wellington Mendonça de. A reconfiguração da primeira escola de enfermagem brasileira: a missão de Maria de Castro Pamphiro, 1937 – 1949. 2004. 230 p. Tese (Doutorado em enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/eean_d/WellingtonMendoncaDeAmorim.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ARAUJO, Aline Corrêa de; SANNA, Maria Cristina. Ciências Humanas e Sociais na formação das primeiras enfermeiras cariocas e paulistanas. **Rev. bras. enferm**. [online], Brasília, v. 64, n. 6, p. 1106-1113, Brasília, nov-dez, 2011,. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000600018>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes curriculares da graduação em enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Bras. enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 507 – 512p, set – out 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a05.pdf. Acesso em: 25 jun. 2012.

BARREIRA, Ieda de Alencar. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online], Ribeirão Preto, v.7, n.3, p. 87-93, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13480.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BESSA, Marina do Nascimento; AMORIM, Wellington Mendonça de. Aspectos da formação Profissional na escola de enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). **Esc. Anna Nery** [online], Rio de Janeiro,v.10, n.1, p. 64-74, abril 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BERTOLLOZI, Maria Rita; GRECO, Rosangela Maria. As políticas de saúde no Brasil: reconstrução histórica e perspectivas atuais. Rev. Esc. Enf. USP, v. 30, n. 3, p. 380- 398, dez. 1996. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/356.pdf.> Acesso em: 01 maio 2012.

BRASIL**,** Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1133, de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, Diário Oficial da União, out – 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf. Acesso em: 10/01/2012

BRÊTAS, Ana Cristina Passarelas. As enfermeiras, o poder, a história: um estudo exploratório sobre mentalidades. 102 p. Dissertação (Mestrado ciências sociais aplicadas a educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000094925.> Acesso em: 16 jul. 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cad. Saúde Pública [online], Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set-out 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000500036&script=sci_arttext. >. Acesso em: 16 jul. 2013.

COLLISELLI, Liane et. al. Estágio Curricular Supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço. **Rev. Bras. de Enfermagem.** Brasília, v. 6, n. 62, p. 932 – 937, nov – dez 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n6/a23v62n6.pdf. Acesso em: 10/01/2012

COSTA, Lauriana Medeiros; GERMANO, Raimunda Medeiros. Estágio Curricular Supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 6, n. 60, p. 706 – 710, nov – dez 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/15.pdf. Acesso em: 12 nov. 2011.

COSTA, Lauriana Medeiros e. A aprendizagem na convivência: o estágio curricular em enfermagem. 170 p. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/LaurianaMC.pdf.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CORBELLINI, Valéria Lamb; MEDEIROS,Marilú Fontoura. Fragmentos da história: a enfermeira tonando-se sujeito de si mesma. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 59 (esp.), p. 397–402, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672006000700003&script=sci_arttext.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ESPÍRITO SANTO, Tiago Braga do. Enfermeiras francesas na capital do Brasil (1890- 1895). 162 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde- 20122007-100254/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

FEUERWERKER, L. C. M; SENA, R. R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p 37-50. fev. 2002.

FRANÇA, Lílian Silva de; BARREIRA, Ieda de Alencar. A enfermeira-chefe como figura-tipo em meados do século XX. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 57, n. 4, p. 508-511, jul-ago 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v57n4/v57n4a27.pdf> Acesso em: 17 jun. 2013.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev. esc. enferm. USP** [online], São Paulo, v.35, n.1, p. 80-87, março 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n1/v35n1a12.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

GERMANO, Raimunda Medeiros. Educação e ideologia da enfermagem no Brasil: 1955- 1980. 4 ed. São Paulo: Yendis, 2007. 127p.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de enfermagem em tempos de mudança**. Rev. bras. enferm.** [online], Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, jul-ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a10v56n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ITO, Elaine Emi. O estágio curricular segundo a percepção dos enfermeiros assistenciais de um hospital de ensino. 103 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-23102006-131145/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Editora brasiliense. 1981. 25 ed. Coleção primeiros passos. 88p.

MACIEL, Raquel Monteiro; BARREIRA, Ieda de Alencar e BAPTISTA, Suely de Souza. O ensino dos fundamentos de enfermagem na escola Anna Nery em meados do século XX. **Rev. Enf. UERJ**, [online], Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 344-349, jul-set 2009. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v17n3/v17n3a08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto – enferm**. [online]. 2008, vol.17, n.4, pp. 758-764. ISSN 0104-0707. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf. Acesso em: 26 jun. 13.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Bernardo Assis. Diretrizes e bases da educação nacional e escolas de enfermagem na década de 1960: uma visão histórica. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-20052009-110837/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

MOURA, Abigail et. al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Rev. bras. enferm.** [online], v.59, n. esp, p. 441-453, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea11.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SANTOS, Geralda Fortina dos. Escola de enfermagem Carlos Chagas (1933 – 1950): A Deus pela humanidade para o Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ASOA-6VMF6A>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVA, Maria Regina Guimarães e GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo e seu primeiro currículo (1939-1942). **Rev. bras. enferm**. [online], Brasília, v.62,

n.2, p. 317-322, março-abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n2/a24v62n2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v. 10, n. 1, p. 176 – 183, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

TEIXEIRA, Virgínia Mascarenhas Nascimento. De práticos a enfermeiros: os caminhos da enfermagem em Belo Horizonte – 1897 – 1933. 224 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92JFSU.> Acesso em: 17 jun. 2013.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega et. al. Formação profissional: mudanças ocorridas nos Cursos de Enfermagem, CE, Brasil. **Rev. bras. enferm.**, v. 61, n. 3, p. 354-60, maio-jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000300013.> Acesso em: 17 jun. 2013.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza e BORENSTEIN, Miriam Susskind. História da Enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. **Esc. Anna Nery** [online], Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 532-538, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n3/v10n3a24.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza e BORENSTEIN, Miriam Süsskind. O método de pesquisa histórica na enfermagem. **Texto contexto – enferm.** [online]. Florianópolis, v.14, n. 4, p. 575-584, out-dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n4/a15v14n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 – 24. 2005-2006. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/26854438/404051640/name/10542-40790-1-PB.pdf. Acesso em: 23 set. 2012.

PRADO, Juvenal Tadeu Canas. Prescrição e realização do currículo: percepções de docentes e discentes sobre o componente curricular estágio supervisionado na graduação em enfermagem. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=37.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. (Re)vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Cmapinas-SP, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000093408.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM NA FAEN-UERN

SUZANA CARNEIRO DE AZEVEDO FERNANDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – suzanaazevedo@supering.com
MÁRCIA MARIA LIRA DE MESQUITA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – nenzinha.marcia@hotmail.com
CRISTINA VIRGINIA OLIVEIRA CARLOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – cristina_cei@hotmail.com
KELIANNY PINHEIRO BEZERRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – kelianyypinheiro@uern.br
ELANE DA SILVA BARBOSA
Pós-graduação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – elanesilvaarbosa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1979 com o objetivo de fortalecer o ensino superior no Brasil. Inicialmente o Programa de Educação Tutorial era denominado de Programa Especial de Treinamento. Para Freitas (2008) a mudança de nome significou uma mudança na concepção do Programa, o qual passou a ter um caráter formativo muito mais sólido no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

O programa PET foi pensado inicialmente por Ivan Leite de Magalhães Pinto, advogado e professor de Economia Política da Escola de Direito de Belo Horizonte como uma estratégia para estimular bons alunos a formar um grupo de elites desenvolvendo o potencial individual e coletivo (CORRÊA, 2006). Na CAPES, o diretor Cláudio Moura Castro, tomando como exemplo as experiências exitosas e suas vivências acadêmicas de "Sistema de Bolsas" nos anos de 1950 e 1960 e projetos similares desenvolvidos em universidades americanas (CORRÊA; LEMOS, 2006) resolveu criar o Programa de Educação Tutorial.

No final do ano de 1999, o Programa teve sua coordenação assumida pela Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação – SESu. Assim, em dezembro do mesmo ano "o PET teve sua gestão transferida para a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), ficando sob a responsabilidade do Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM)" (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998).

Cassiani *et al.* (1998, p. 64) ao definir o PET destaca o programa da seguinte forma:

> O PET como uma das únicas programações que financia alunos com potencial, propiciam condições para a realização de atividades extra-curriculares que favorecem a sua formação acadêmica, a sua integração no mercado profissional e o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação.

O aluno que se candidata ao Programa tem duas categorias como forma de participação no PET: bolsista e não bolsista (voluntário). A única diferença entre os alunos bolsistas e os não bolsistas (voluntários) é o incentivo financeiro mensal que aqueles recebem. Todos os integrantes do Programa devem dedicar-se no mínimo vinte horas semanais para as atividades do grupo.

O Programa de Educação Tutorial conforme Fernandes e Barbosa (2010) teve sua implantação na faculdade de enfermagem – FAEN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN em Mossoró no ano de 1991, sendo denominado nessa instituição de Programa de Educação Tutorial

em Enfermagem de Mossoró (PETEM). Somando-se os anos de história do PETEM na Faculdade de enfermagem, são vinte e dois anos realizando trabalhos e pesquisas, sendo pioneiro no projeto entre os diversos cursos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Atualmente, a formação do grupo de educação tutorial consiste em dezoito acadêmicos, sendo doze bolsistas e seis voluntários e de um professor tutor. Os integrantes do programa de educação tutorial encontram-se distribuídos entre os períodos: quatro bolsistas e dois voluntários no quinto período, quatro bolsistas e dois voluntários no sétimo período e quatro bolsistas e dois voluntários no nono período.

Fernandes e Barbosa (2010), num estudo realizado sobre o grupo de Educação Tutorial do curso de enfermagem, observaram que a história do PETEM se confunde com a história da FAEN, que, por sua vez, se confunde com a história da enfermagem mossoroense. As autoras consideram o PETEM como um elemento desencadeador, estimulador, mediador de produção do conhecimento, possibilitando uma formação não apenas profissional dos sujeitos, mas também cidadã, construindo valores éticos e morais.

O presente artigo busca socializar alguns aspectos do Programa de Educação Tutorial que tem como objetivo proporcionar uma reflexão crítica sobre a relação do PETEM e suas contribuições para a formação do acadêmico na Faculdade de Enfermagem – FAEN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como objeto o Programa de Educação Tutorial do curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Dessa forma, elaboramos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, o público alvo da pesquisa foram os egressos do curso de enfermagem que participaram do Programa do durante a formação na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente participaram 08 (oito) egressos.

Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo. Estabelecemos duas categorias que são: Categoria I: O grupo PETEM: aprendizado complementar na formação acadêmica do enfermeiro e a Categoria II: Filosofia do PET e atividades desenvolvidas no Programa para a Faculdade de Enfermagem.

Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa foram nomeados pelo pseudônimo Egresso, sendo numerados de 1 a 8, dependendo da ordem na qual as entrevistas foram concedidas.

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coleta realizada observa-se a predominância de sujeitos do sexo feminino, esse fato é explicado em detrimento da carga histórica da enfermagem, onde a maioria dos ingressantes do curso de enfermagem são mulheres. Os egressos que participaram variavam entre o período de 2005 a 2011. Todos os egressos se encontravam empregados no momento da coleta de dados e a maioria continuou estudando após a formação.

Categoria I: O grupo PETEM: aprendizado complementar na formação acadêmica do enfermeiro

Segundo Brasil (2006, p. 4), o Programa de Educação Tutorial constitui-se, portanto, numa modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que tem compromissos epistemológicos, pedagógico, éticos e sociais. Com uma concepção baseadas nos moldes de grupos tutoriais de aprendizagem e orientado pelo objetivo de formar globalmente o aluno, assumindo a responsabilidade de contribuir para uma melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade. Isso pode ser observado na fala do Egresso 3 e 8 que participaram no período de 2008 a 2011 do programa:

> Durante a minha participação no Petem vivenciei muitas atividades e experiências que acredito que não era possível somente com o curso. Dessa forma, construir a concepção sobre o PET de um programa voltado para a complementação do ensino de graduação, pensado para tornar o aluno integrado à tríade de ensino pesquisa e extensão. É um programa que em minha opinião pode contribuir com o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos (EGRESSO 8).

O Egresso 2 e o Egresso 5 destacam outros elementos que corroboram com o propósito do Programa de Educação Tutorial:

> Fui da 1ª turma do PETEM e na época tínhamos uma carga horária intensa de estudos, organização de pesquisas, participação em todos os eventos possíveis e imaginários. No decorrer de minha passagem pelo PETEM foi despertada a minha veia de pesquisadora e o compromisso que temos que assumir enquanto "elite intelectual" na construção de uma sociedade mais justa e ciente de seus direitos e deveres.

> Creio que o principal seja a disciplina de trabalho em equipe, com debate intenso de idéias e ideais. Tudo que é feito no grupo passa por amplo debate e por planejamento verdadeiramente coletivo.

O Egresso 2 e 5 colocam o trabalho em grupo como elemento importante no Programa, Martins (2008, p.4) faz coro com esse pensamento, quando enfatiza que o Programa de Educação Tutorial reforça a capacidade de trabalho em equipe, a compreensão das características e dinâmicas individuais, além da percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social dos alunos, com direcionamento das ações, constituindo-se de um importante instrumento para a consolidação de uma formação universitária competente e qualificada.

> Um grupo que propicia aos seus participantes, aprofundamento na pesquisa e na formação acadêmica, troca de experiências com outros cursos e com outros grupos (EGRESSO 1)

O Manual de orientações básicas do PET estabelece que as atividades que complementam a formação acadêmica devem procurar atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular (BRASIL, 2006).

A formação acadêmica não consegue contemplar de forma ampliada os conhecimentos necessários para a atuação profissional, assim como na formação. O PETEM incentiva a pesquisa, só com a graduação sem o a participação no PETEM me sentiria despreparada. Além da ampliação dos grupos de estudo e discussão nas diversas áreas que nos permite reforçar algumas falhas no ensino, porém, não totalmente (EGRESSO 6).

Martins (2008) aponta a graduação como primeiro patamar de formação da educação superior brasileira, além de ser a etapa fundamental e imprescindível de preparação acadêmica para se chegar à pós-graduação. No entanto, a absorção da pesquisa como principio educativo e cientifico, vem se constituindo num atual e permanente desafio para instituições universitárias em geral e para formação de cada sujeito. O Programa de Educação Tutorial é hoje o único programa acadêmico destinado aos alunos de graduação de instituição de ensino superior publica.

Nessa perspectiva, Medeiros (2008) aponta em seu estudo *Bases Teóricas e metodológicas que fundamentam o modelo de ensino tutorial desenvolvido pelo PET*, que o programa dá ênfase ao aspecto cognitivo, ou seja, às formas como os indivíduos se apropriam do conhecimento/aprendizagem, baseando-se em autores como Tedesco (2003), que discutem a necessidade de mudança nas escolas tradicionais, despertando no estudante a necessidade de "aprender a aprender".

A respeito do aspecto mencionado acima, o Egresso 5 afirma que na realidade, as necessidades da formação são várias. O PETEM conduz à autonomia para aprender a construir conhecimento nos diversos âmbitos:

> [...] o que poderia dizer aqui, que tem relação com o PETEM é a maior inserção dos alunos na realidade, aproximá-lo do contexto de sua profissão e da sociedade. Depois disso, usar todos os conhecimentos para pensar em maneiras de melhorar essa realidade, é uma apropriação singular e autônoma e cada um constrói.

Koltermann e Silva (2008, p. 1) reforçam a concepção sobre o *aprender a aprender,* quando diz que: "Ensinar significa guiar e orientar o processo de aprendizagem é dirigir a aprendizagem que se manifesta no educado.

O processo ensino-aprendizagem passa por diversos aspectos, Brasil (2007) ressalta o papel do Tutor nesse processo. O tutor é o responsável pelo planejamento, execução das atividades bem como o desempenho do grupo sob sua orientação. Além de ter como missão estimular o aprendizado ativo e seguro dos seus membros, de acordo com as necessidades do grupo e do curso como todo.

Observamos no diálogo com o Egresso 4, no qual o mesmo afirma: "alunos que participam do PETEM demonstram capacidade de articulação. Ele tem mais iniciativa. É mais comunicativo. Está mais inteirado no mundo da pesquisa e do ensino, pelo foco que o próprio programa e o tutor dão aos mesmos".

Categoria II: Atividades desenvolvidas no programa para a faculdade

Martin (2005) afirma que as atividades desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial têm por objetivo melhorar a qualidade da formação dos integrantes do programa quando comparada à formação daqueles que só fazem a graduação. Ao formar um grupo pequeno sob a orientação de um tutor, favorecendo o envolvimento, a participação e a troca de idéias e experiências entre seus integrantes, possibilita um melhor acompanhamento do desenvolvimento do aluno por parte do tutor.

Nessa perspectiva, respectivamente, os Egressos 3 e 4corroboram com Martin (2005) quando afirmam

> A partir do PETEM eu pude ampliar meus conhecimentos, estudar mais, pude me aperfeiçoar no que refere a falar em público, ou seja, falar com os outros. E tudo isso me ajudou muito na minha profissão, uma vez que estou constantemente interagindo com pessoas/usuários que dependem da minha orientação e conduta profissional.

> O PET possibilita um amadurecimento acadêmico e pessoal, como: uma melhor desenvoltura em pesquisas, ensino, docência, postura em público, uma melhor comunicação, então tudo isso hoje em dia, eu aplico no meu trabalho enquanto enfermeira tutora de estagio supervisionado e de PSF.

O egresso 5 ainda fala que o PETEM não veio para unir apenas a elite de uma faculdade e sim alunos que visavam melhorar não apenas a sua própria formação, mas melhorar a formação da FAEN e, consequentemente, melhorar a atuação da enfermagem, expressando da seguinte maneira: *Um grupo não de elite, como alguns gostavam de dizer, mas de acadêmicos que batalhavam por melhores condições de ensino, pesquisa e extensão e que se sentia na responsabilidade de ser ator essencial e proativo neste processo.* Neste sentido, ser Petiano era acima de tudo uma atitude de responsabilidade para com a FAEN.

Sobre as atividades, o Egresso 5 aponta as contribuições da experiência em cada atividade:

> As discussões (textuais e de filme) sempre foram bastante enriquecedoras, pois acontecia uma troca de idéias entre alunos de períodos diferentes, ou seja, alunos que vivenciaram momentos diferentes na graduação. Outra atividade que considero enriquecedora no meu período no PETEM é a fase do processo de seleção, onde o candidato deve elaborar um projeto de pesquisa e apresentá- lo para os membros do grupo.

O egresso 6 enfatiza:

> As pesquisas, tanto individuais como em grupo e ensino, além do trabalho em equipe que era realizada nos preparando para o trabalho em equipe. De uma nova forma de integração entre o ensino-pesquisa-extensão dentro da FAEN. Os cursos ministrados por nós Petianos, pois nós elaborávamos desde a temática até a apresentação na faculdade.

No aspecto da participação do Pet como formação complementar, o Egresso 4 relata que a sua participação no PETEM foi fundamental como investimento na carreira profissional: "*O PET contribuiu na primeira fase no processo seletivo para residência multiprofissional em saúde, e na primeira fase para seleção de mestrado em saúde da família*".

O egresso 5 corrobora com essa ideia quando afirma que:

> Todas as seleções de que participei, tanto para ingresso no mestrado, como em concursos e seleções para docente de instituições de ensino superior tiveram uma contribuição incomensurável do PETEM, de suas metodologias, seleções, trabalhos, estudos e convivência.

Atualmente, o PET possui atividades como o Cinepet, discussões e construções de artigos, além de estimular a participação dos integrantes do programa em eventos acadêmicos, principalmente, em fóruns, simpósios e congressos.

Quando se trata do PET enquanto componente curricular, o Egresso 5 afirma que o mesmo foi essencial para a inserção na pós-graduação: *Em relação ao meu ingresso no mestrado, devo tanto isso ao PETEM que a primeira pessoa para quem fiz questão de falar do êxito no processo seletivo, não foi ninguém da minha família, mas sim minha eterna tutora, Prof. Luzia Cecília de Medeiros. Daí dá para imaginar o grau de importância que o grupo teve na minha formação.*

A fala anterior do Egresso, é possível identificar que a atividade do Grupo de Educação Tutorial encontra-se dentro da perspectiva da tríade de ensino, pesquisa e extensão. E a extensão atualmente vem ganhando uma posição de muito enfoque com um projeto de extensão que presta serviço para a sociedade no geral, denominado de *Saúde em foco nas ondas do rádio*. O programa tem como

objetivo discutir questões sobre saúde e problemas sociais na perspectiva de contribuir para a promoção da saúde da população Mossoroense, o qual tem como veiculo a Rádio universitária da UERN, na frequência 103.3 Fm.

> Conseguimos constatar a principal dificuldade para a realização de atividade que vai além da universidade, sendo os projetos de extensão os mais comprometidos nas ações do PETEM. Isso fica explicito na fala do Egresso 6;

Durante a minha participação nós tentamos efetivar essa tríade, no entanto por incompatibilidade de horários devido o curso ser diurno, e existirem muitos integrantes do interior, não foram possível. Contudo, fizemos alguns projetos, desenvolvemos pesquisas e atividades de ensino, no quesito extensão é que deixamos a desejar.

Cassiani *et al.* (1998) alega que a concentração elevada de carga horária intra- sala de aula, além de cobranças de trabalhos individuais e grupais, preparação de estudo de casos e seminários são citadas pelos alunos e docente com as principais queixas de falta de espaço para estudos, leituras, participação em eventos. A partir da fala do egresso 1 podemos observar que as dificuldades apontadas por Cassiani *et al.* (1998), são os mesmos presentes no cotidiano dos alunos petiano da FAEN:

> Todos nós experiências a tríade e a maior dificuldade era como ainda o é, a falta de tempo para nos envolvermos mais nas atividades visto a faculdade ser em horário integral.

Outro projeto importante é o de primeiro socorros nas escolas, visando à capacitação dos professores na assistência a urgências na escola. No Manual de Orientações Básicas do PET (2006, p.6) destaca que o método tutorial, caracterizado pela presença de um grupo de alunos estimulados por um professor-tutor, permite o desenvolvimento de habilidades e resolução de problemas e pensamento critico, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informações, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independente na administração de suas necessidades de aprendizagem.

Essa missão do PET fica explícita na seguinte fala:

> É um programa que busca avançar na tríade pesquisa, ensino, extensão através de um grupo que trabalha coletivamente, de forma harmônica, orientado e estimulado por um tutor, o qual possui um perfil acadêmico em consonância com os objetivos do programa (EGRESSO 4).

Xavier e Goulart (2008) apontam que, em qualquer carreira profissional, qualquer que seja o ramo, as características começam a ser lapidadas ou adquiridas em reuniões e discussões sadias, nas quais a pluralidade do Programa proporciona aos seus integrantes. O PET, possuindo um cenário em seu cotidiano, possibilita aos seus integrantes abraçarem comportamentos e atitudes semelhantes as que devem adotar como futuros profissionais em formação nos seus ambientes de trabalho.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A realização deste estudo sobre a contribuição do Programa de Educação Tutorial em Enfermagem – PETEM da FAEN/UERN teve como passos iniciais rever a política de normatização do PET, com seus objetivos e finalidades para repensar a forma como vem sendo trabalhado na Faculdade de Enfermagem.

Frente ao exposto, entendemos que o PET é de suma importância na formação do profissional do novo milênio, visto que os objetivos desse programa buscam oferecer uma formação acadêmica de excelente nível aos alunos de graduação, de incentivar o ingresso na pós-graduação e de estimular a melhoria da qualidade de ensino de graduação através do desenvolvimento de novas práticas.

O Programa de Educação Tutorial procura ampliar e aprofundar os objetivos da graduação realizando ações, que se configuram em atividades que dão a oportunidade de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando uma formação acadêmica global e inserido o discente a vivencia da tríade de ensino, pesquisa e extensão.

Na FAEN podemos identificar que o grupo PETEM não visa apenas contribuir para a formação dos petianos e dos demais alunos da academia, com uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, mas assume a responsabilidade de contribuir para a sua melhor qualificação, como pessoa humana e como membro da sociedade. A ação do grupo e a dedicação dos alunos e da tutora permitem desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social. Além de permitir que estas capacidades se disseminem para os demais alunos da graduação, modificando e ampliando a perspectiva educacional de toda a comunidade.

Este desenvolvimento tem uma interação dinâmica de contribuição para o projeto Pedagógico de Curso, em processo de mútuo aperfeiçoamento.

Ao realizarmos esta pesquisa percebemos a importância do PETEM para a instituição no qual ela é vivenciada. Enfrentamos, entretanto, obstáculos para a operacionalização da pesquisa haja vista que as produções científicas sobre o PET ainda são muito escassas. Há poucos trabalhos sobre a temática. Com isso, apontamos a necessidade de realizar mais estudos sobre o programa, a fim de compreendê-lo e de contribuir para o seu constante aprimoramento.

Por fim, conclui-se que o Programa de Educação Tutorial em Enfermagem de Mossoró desenvolveu e continua desenvolvendo novas práticas e experiências pedagógicas, possibilitando a interação dos bolsistas e não bolsistas do PETEM com os corpos docentes e discentes da instituição, corroborando assim para uma formação acadêmica mais ampla, tendo em vista sua capacidade de refletir sobre aspectos que ultrapassam os limites da graduação. Oferecendo uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante, orientada pelo exercício da ética e da cidadania no curso de Enfermagem da FAEN/UERN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação básica do Programa de Educação Tutorial – PET.** Secretaria de Educação Superior – SESU. Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior. Coordenação Geral de Relações Acadêmicas de Graduação Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http// www. unesp. br/prograd/PET/pet_manual_basico.pdf/>. Acesso em: 28/ 03/2012

CASTRO, Cláudio de M.; **O PET visto por seu criador**. [S.l.]: PETEPS UFSC, 2001. Palestra proferida no I Brainstorm, evento organizado pelo PETEPS da UFSC Disponível em: <http://www.petma.ufsc.br/arquivos/palestra.mp3>. Acesso em: 19/05/2012.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; RICCI, Waleska Zalfred; SOUZA, Carla Regina de. A experiência do Programa Especial de Treinamento na educação de estudantes de Graduação em Enfermagem. **Re-**

vista Latino-americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, jan./fev. de 1998. Disponível em: <http// www.scielo.br/pdf/rlae/v6n1/13922.pdf/>. Acesso em: 17 de junho de 2012.

CASTRO, Cláudio de M. **O PET visto por seu criador**. [S.l.: s.n., 200]. Ensaio. Disponível em: <http:// www.petma.ufsc.br/arquivos/artigo.doc>. Acesso em: junho de 2012.

CORREA, Alline Fernandes. LEMOS, Celina Borges. **PET: A gênese do programa de educação tutorial. Minas Gerais, 2006**

FECHINE, Joseana Macedo; LIMA, Elizabeth Christina de Andrade; ARAÚJO, Denise Lino de.; **A educação tutorial e as novas formas de ação e de atuação na prática pedagógica**. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desen volvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

KOLTERMANN, Paulo Irineu.;SILVA, Eladir Luiza Trevellin da; **Educação Tutorial no Ensino presencial: a experiência do PET na UFMS.**

KOLTERMANN, Paulo Irineu; SILVA, Eladir Luzia Trevellin da. Desafios e perspectivas da educação tutorial. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008

LAFFIN, Marcos. **Princípios explicativos do Programa de Educação Tutorial**. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MEDEIROS, Luzia Cecília de. Bases teóricas e metodológicas do ensino tutorial. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008

MARTINS, Iguatemy Lucena. Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo / Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

XAVIER, Bruno Toribio de L.; GOULART, Daniel Franco. Ensino, pesquisa e extensão consorciados: a fórmula do sucesso do Programa de Educação Tutorial. In: Ministério da Educação (Org.). **PET:** Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf. Acesso em 11/07/2012.

PERCORRENDO OS CAMINHOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE A PESQUISA APONTOU

MARIA DA GLORIA SOARES BARBOSA LIMA
Universidade Federal do Piauí – glloriasoares@yahoo.com.br

UMA BREVE INTRODUÇÃO

Esta comunicação traça, em linhas gerais, os meandros de uma pesquisa narrativa que desenvolvemos sobre a trajetória e os propósitos de um Projeto de Pesquisa Formação denominado Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, chancelado pela Escola de Gestores de Educação Básica/Ministério da Educação e que beneficiou com formação continuada 400 (quatrocentos) coordenadores pedagógicos vinculados à Educação Básica, das redes municipal e estadual da educação piauiense.

Seu compromisso principal é descortinar, pelo contributo da pesquisa narrativa, os benefícios advindos desse Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Como perspectiva teórica, engloba discussões sobre formação continuada (IMBERNÓN, 2010; FERREIRA, 2009; CANÁRIO, 1994) e sobre desenvolvimento profissional docente (LIMA, 2003; FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999 e outros). Na sua fundamentação metodológica segue a orientação da pesquisa narrativa (auto)biográfica, pautada em Souza (2006), Abrahão (2004), com análise categorial fundamentada em Bardin (1997), na sua análise de conteúdo.

UMA VERTENTE TEÓRICA FUNDAMENTADORA

As políticas públicas para formação de professores têm se evidenciado com certo vigor neste início de século, a exemplo de propostas que têm vindo a fortalecer a formação continuada e desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos da educação básica, sejam eles de escolas urbanas, sejam eles de escolas rurais, pertencentes às redes estadual e municipal de ensino. Falamos acerca do Projeto de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, chancelado pela Escola de Gestores da Educação Básica, cujo desenvolvimento, no Piauí, coube ao Centro de Ciências da Educação da UFPI, via Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEd, sob a coordenação de duas professoras do referido Programa.

O aspecto diferencial do Projeto de Especialização em Coordenação Pedagógica para formação continuada de coordenadores pedagógicos é a discussão de sua abrangência nas esferas estadual e municipal, envolvendo coordenadores da zona urbana e da zona rural dos diferentes quadrantes do estado do Piauí, viabilizando espaço de estudos e ressignificação de saberes e fazeres de um grupo numericamente representativo de pessoal que atua na gestão pedagógica em escolas de ensino infantil, fundamental e médio no âmbito do ensino básico.

A questão central da discussão, nesta comunicação, refere-se à pesquisa que desenvolvemos sobre formação continuada e, como contraponto, sobre desenvolvimento profissional na condição de processos articulados e mediadores de saberes na incrementação da formação de professores, tendo que essa formação visa, em última instância, à promoção de uma mudança educativa das pessoas que se encarregam, isto é, assumem a tarefa de formar e acompanhar outras pessoas, no caso específico, coordenadores pedagógicos das escolas de ensino básico.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional, cerne da discussão que empreendemos neste trabalho, visam a reforçar a importância desses processos como estratégias de promover o estudo, a reflexão e a produção do conhecimento científico sobre os saberes e fazeres do coordenador pedagógico da educação básica. A formação continuada concebida como espaço no qual o professor assume sua identidade professoral enquanto sujeito da formação, espaço, também, "[...] de pesquisa, inovação, de imaginação, de revisões e de atualizações teóricas e metodológicas" (IMBERNÓN, 2010). O desenvolvimento profissional enquanto um sistema contínuo, ordenado e autorreflexivo, que envolve os caminhos de formação e de atuação percorridos pelos professores/pedagogos.

Na atualidade tratar sobre formação no sentido de conceituá-la requer analisar concepções, posturas e práticas que atravessam o referido campo teórico. Assim é que falamos de formação em contexto seguindo o pensamento de Ferreira (2009, p. 329): "[...] em que as práticas formativas se articulam com situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas". A literatura sobre desenvolvimento profissional é um eixo teórico dentro da formação, portanto uma vertente de discussão que, de certo modo, é, ainda, considerada recente, se comparada a outros aspectos relativos à formação de professores. É dessa perspectiva que ambos são concebidos como conceitos em expansão e em confluência.

Adotar esse entendimento representa, portanto, um esforço de buscar a substância da mudança nos contextos e cenários de escola da educação básica, tendo de permeio a atuação do coordenador pedagógico, que no seu fazer profissional colabora na promoção e consolidação do ensino e da aprendizagem na escola. Suas zonas de interfaces e de interconexões são diversas e diversificadas, posto que trazem consigo espaços de significação e ressignificação, tanto de formação quanto de desenvolvimento profissional. Ambos possuem uma episteme de referencialidade múltipla, multiforme, que dá margem a essa fertilidade conceptual sobre formação e desenvolvimento profissional.

Nesta acepção, a educação e a formação docente são instadas a romper com uma visão linear predominante em relação ao progresso do ensino e da própria formação, pela introdução de outras vozes no interior desse discurso, pela reflexão que adote um discurso atualizado sobre a formação de professores. Reportamo-nos às questões relativas à formação continuada, processo em que, como refere Imbernón (2010, p. 28), é conveniente manter-se um trabalho com o professor ao invés de desenvolver-se um trabalho sobre esse profissional:

> Professores que compartilham o poder de transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras, como a televisão, os meios de comunicação de todo tipo, as redes de informática e telemática; uma maior cultura social; uma educação não formal, entre outros.

O autor em tela acrescenta que, não obstante a evolução, às vezes, até acelerada desse processo, trata-se de um campo em que, paulatinamente, as mudanças requeridas e efetivadas pela sociedade vão direcionando o caminho e, nesse direcionamento, vão surgindo novas influências que fortalecem os processos formativos docentes, a exemplo de aspectos tais como: a posse, pelo pro-

fessor, de uma renovada bagagem sociocultural que colabora, sem dúvida, no desempenho de suas atividades, no emergir de nova postura profissional no que concerne ao acesso ao conhecimento e à sua difusão, particularmente, em sala de aula.

Essa progressividade na formação denomina-se formação continuada, que se apresenta processual, reflexiva, colaborativa, inovadora e que se caracteriza pelo seu componente questionador, pelo compromisso com o planejamento, que contém seus dispositivos formadores, que, a rigor, repercute na aprendizagem dos alunos, em termos de mudanças de crenças e de atitudes e fortalecimento nas aprendizagens. São demandas que corroboram o entendimento de que o processo de formação continuada necessita ser apreendido como um benefício pessoal, social e coletivo, "como condição obrigatória para a progressão na carreira" (FERREIRA, 2009, p. 332), colaborando para que novas lógicas, novas linguagens, assim como novas práticas se interconectem marcando o diferencial que reside nessa formação.

Como se percebe, o terreno por onde transita formação continuada é extenso, é vasto, o que supõe uma nova forma de ver a educação e a formação de professores, as instituições escolares e seu funcionamento, compreendendo melhor o currículo e as especificidades curriculares, respeitando o que está em nosso entorno, como nos diz Imbernón (2010, p. 46), incluindo o próximo e o fenômeno intercultural:

> A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como, por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros.

O desenvolvimento profissional do professor, no entendimento de Imbernón (2000, p. 44) "[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão". O gestor pedagógico, a exemplo de um professor, necessita de, reiteradamente, renovar, ou mesmo fortalecer seu trabalho com a introdução de novas aprendizagens que subsidiem seus fazeres e saberes, subsidiando, também, a gestão pedagógica da ação docente no contexto escolar.

Dizemos, nesse caso, que desenvolvimento profissional supõe, igualmente, o dominar melhor de disciplinas curriculares, o estimular a luta por melhorias sociais e de trabalho, o incrementar a promoção de novos modelos relacionais relativos à formação e ao cenário do trabalho docente. Necessariamente, implica estar em formação. Exige um investimento pessoal e, também, um apoiamento institucional, assim como um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios tendo em vista a construção de uma identidade que, ao lado de outros atributos, se revela uma identidade que também é profissional (NÓVOA, 1992).

Em resumo e em reforço a essa concepção, evocamos Canário (1994, p. 32), ao mencionar que a formação é, assim, entendida "como um processo apropriativo de oportunidades educativas vividas no quotidiano". A formação contínua, portanto, na dimensão de colegialidade, da dinâmica da formatividade, que considera, entre outros aspectos, a reflexividade emancipatória dos sujeitos da formação e o desenvolvimento profissional percepcionado enquanto processo que faculta ao professor desenvolver-se no âmbito cognitivo, pedagógico e científico, de modo a crescer pessoal e profissionalmente, considerando a experiência profissional pregressa e reconhecendo o estatuto

cambiante que marca a prática profissional dos professores e dos gestores, inclusive (SCHÖN, 1992; IMBERNÓN, 2010; GARCÍA, 1999).

UMA METODOLOGIA ILUMINADORA DA PESQUISA

> [...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Memória, representações, histórias narrativas e voz. É voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, a aprendizagem e o desenvolvimento do exercício docente (SOUZA, 2006, p. 55).

Tomamos como premissa, para iluminar e dar suporte a nosso propósito de desenvolver uma pesquisa narrativa no campo da educação e da formação de professores, o construto de Souza (2006), que aqui registramos em formato de epígrafe, para que, de fato, expresse a potencialidade da pesquisa narrativa como espaço de produção do conhecimento elaborado nas demandas investigativas da formação e do desenvolvimento profissional do professor e do gestor educacional.

Sobre a narrativa enquanto vertente metodológica Abrahão (2004, p. 220) afirma:

> O curso de vida e identidade pessoal são vividos como uma narração. Nessa perspectiva, o entendimento é de que a orientação biográfico- narrativa configura-se como uma metodologia [...] que pode articular os processos formativos do ponto de vista de quem se forma e de sua própria trajetória profissional, [...] pois o relato autobiográfico que um professor faz de seu processo formativo e de sua prática pedagógica pode converter-se num meio viável de se estabelecer vínculos mais estreitos entre vida e formação

Pela narrativa autobiográfica os coordenadores pedagógicos, interlocutores da investigação, privam de um espaço particular de retrospectividade em que cada um na sua intersubjetividade (porque só eles podem assim fazer) olhará para seu "eu", para sua vida pessoal e profissional, nas discussões temporais do passado, do futuro e do presente, para dela extrair seus contos e recontos históricos que dão conformação a seu percurso de vida, de formação e desenvolvimento profissional decente.

A narrativa como opção metodológica viabiliza, na verdade, uma forma de melhor apreender e compreender os estudos formativos e as práticas pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos, constituindo-se fator de formação e autoformação, pela percepção das lógicas de apropriação, manutenção e difusão dos saberes, da reflexividade acerca dos percursos de vida e formação e do intercâmbio e diversificação de suas múltiplas aprendizagens.

UMA INCURSÃO ANALÍTICA

Delineamos nesta seção uma análise categorial (BARDIN, 1997), ou seja, uma análise realizada por meio de algumas categorias, para a compreensão dos sentidos e significados dos coordenadores, egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, a partir da produção de suas narratividades formativa nesse curso.

Buscamos a escrita narrativa por considerar que esta "[...] potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades [...]" dos coordenadores que participaram do curso, conforme Souza (2006, p. 137).

Diante das técnicas que envolvem a narrativa escolhemos a Carta Pedagógica como um dos instrumentos diagnósticos para a avaliação do curso, considerando que por meio de suas memórias em relação ao desenvolvimento dessa formação em seus diversos processos é possível rememorar "[...] o passado com olhos do presente [...] prospectar o futuro" (ABRAHÃO, 2011, p. 166), ou seja, é possível coletarmos informações necessárias sobre diversos aspectos do curso e consequentemente uma reflexão e prospecção sobre aspectos que necessitam de redirecionamentos futuros.

As narrativas em formatos de Cartas se prestam, também, e sobretudo, para ampliar as possibilidades de comunicação e de conhecimento entre os sujeitos professores/coordenadores envolvidos no estudo. Nesse caso, dizemos que a carta, com seu jeito peculiar de informalidade, permitem aos narradores enfatizar o social, o familiar, o burocrático-escolar, o formativo e o informativo, caracterizando, portanto, o profissional e o pessoal que marca a todos eles.

As cartas pedagógicas compõem um "círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação. Tendo presente a necessidade de qualificar o registro de experiências" (CAMINI, 2012, p. 8). Portanto, para incentivar e promover essa prática, como meio de produção de dados, buscamos instigar a narrativa dos coordenadores-interlocutores, na condição de uma das coordenadoras gerais do curso, enviando uma carta pedagógica a esse grupo, conforme apresentada a seguir.

Carta enviada aos coordenadores egressos do curso de formação continuada (acervo da autora, 2013):

> ***Cartas Pedagógicas e Narrativas de Vida e Formação***
>
> [...] uma carta pedagógica precisa estar grávida de pedagogia. Precisa conter um germe de uma nova comunicação humanizadora, que seja capaz de "mexer" com as pessoas, movê- las em outra direção. Ela deve trazer lições de pedagogia, aprendizados sistematizados pelos sujeitos educadores/as. Ela deverá incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê, e ajudá-lo a ser mais humano, mais gente, mais solidário. (CAMINI, 2012, p. 41-42).
>
> *Comunicar-se por meio de Cartas Pedagógicas revela-se uma tradição que remonta gerações, que remonta tempos passados, que se inscreve tanto em épocas antigas, como em tempos atuais. Em consonância com o espírito dessa tradição, nosso estudo toma de empréstimo a expressão Cartas Pedagógicas, a exemplo de Freire (1978, 1994, 2002), Camini (2013) e outros, para construir seu instrumento de produção de dados, intitulado "Cartas Pedagógicas e Narratividade de Vida e Formação".*
>
> *Considerando, pois, que as Cartas Pedagógicas são utilizadas em cursos de formação (ou não) com a finalidade de melhor entender esses contextos sociais e formativos, bem como outras itinerâncias naturais desses processos, especialmente no que diz respeito à mudança de "status" na formação, é que decidimos por seu emprego, como um meio de os coordenadores, egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, produzirem sua narratividade formativa nesse curso.*
>
> Narratividade de vida e formação, no contexto da abordagem biográfica, supõe a compreensão de uma escrita narrativa que envolve a arte de evocar e lembrar dos sujeitos implicados na pesquisa. É, na verdade, como refere Souza (2006, p. 137): "A escrita da narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo- as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetivida-

> des dos sujeitos". Nesse sentido, **este é um convite para que seja um sujeito/interlocutor de nossa pesquisa, para tanto, solicitamos que elabore uma Carta Pedagógica em que conte/narre sobre o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.** Essa narratividade pode conter **aspectos teóricos, metodológicos, avaliativos e outros sobre o referido curs**o, sobre o seu **conteúdo formativo e informativo**, sobre seu **sentido pedagógico**, o sentido dessa **experiência e desse processo de formação continuada para sua vida pessoal e profissional.**
>
> Cordialmente, agradecemos sua prestimosa colaboração.

Destacamos na carta sua finalidade com as orientações do conteúdo que deveria ser tratado pelo interlocutor. A partir da carta supracitada destacamos, ainda, as categorias de análise: importância de participar em um curso de formação continuada; capacidade reflexiva; **experiência pessoais presentes na carta;** conteúdo formativo e informativo; **processo de formação continuada para sua vida pessoal e profissional.**

Nesta parte do texto, registramos, a título de ilustração, nosso exercício interpretativo-analítico de ler, reler e selecionar cartas ou trechos destas, nas quais os narradores se revelam em suas cotidianidades formativas, revelando-se, também em suas percepções e sensibilidades acerca do conhecimento produzido, do entendimento e dimensão de seus estudos e aprendizados ao longo do curso, rememorados em sua narratividade.

Desse modo, expomos alguns trechos da Carta Pedagógica de Patrícia, sem a pretensão deliberada de desenvolver uma "análise do discurso", posto que nossa pretensão é colocar em realce a perspectiva pedagógica, seguindo uma das possibilidades sugeridas por Galvão (2005), o que implica considerar na leitura e na interpretação aspectos relativos aos planos pessoal e singular da formação, sem necessariamente desconsiderar a cientificidade que o processo requer. Nesse sentido, a carta-resposta que apresentamos, na sequência, é da coordenadora pedagógica Patrícia (egressa do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica) para uma das coordenadoras do projeto.

Carta-Resposta de uma das coordenadoras egressas do curso (Acerto da autora, 2013):

> Quarta, 24 de julho de 2013. Estimada Professora,
>
> Participar de um curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica, anos após ter concluído a minha graduação, além de ter contribuído para a minha formação profissional, foi uma grata satisfação pelo fato de tê-la reencontrado e constatar o quão a senhora está bem e vem contribuindo para o crescimento dos profissionais que atuam na área da educação. Uma área que em nosso estado, carece não só de investimentos financeiros, mas principalmente de iniciativas como esta da Universidade Federal do Piauí, que visam qualificar os profissionais da educação.
>
> Há seis anos que exerço a função de coordenadora pedagógica na Unidade Escolar Hesíchia de Sousa Brito, uma escola de Ensino Médio, que pertence à rede estadual de ensino.
>
> Confesso, e nisso não tenho o menor pudor ou vergonha, que até então não tinha muita consciência das reais atribuições de um coordenador pedagógico, talvez devido a minha área de formação. Sempre me ative muito mais a questões de ordem burocrática, disciplinar e organizacional. Hoje, após muitas leituras realizadas durante a Especialização, percebo que o coordenador pedagógico de uma escola é um profissional de suma importância, pois é ele o responsável por gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem.

> Nesse sentido, o curso proporcionou-me uma maior dimensão da importância do meu trabalho, pois hoje, sei que cabe também ao coordenador pedagógico da escola acompanhar o Projeto Político Pedagógico contribuindo ainda para a formação e a qualificação dos professores, e, consequentemente, sendo ele o responsável por promover mudanças significativas na escola.
>
> Com os conhecimentos teóricos adquiridos durante a Especialização aliados a uma prática pedagógica bem planejada espero contribuir efetivamente na construção de uma educação de qualidade, sem cair no desânimo ou comodismo, procurando superar obstáculos que possam interferir no meu trabalho.
>
> Obrigada por tudo! Fraternalmente, Patrícia Resende.

Relendo e analisando trechos da Carta de Patrícia sobressaem aspectos relativos ao valor intrínseco do curso enquanto uma etapa formativa que contribuiu com o seu crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, a missivista reconhece, pela reflexividade:

A importância de participar de um curso de formação continuada:

Destacamos no trecho a seguir o reconhecimento da importância do curso para a vida profissional, bem como o fato de a coordenadora estar sem participar de formação continuada há muito tempo, representado pela afirmação "anos após ter concluído a minha graduação".

> Participar de um curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica, anos após ter concluído a minha graduação, [...] ter contribuído para a minha formação profissional [...] (**Patrícia** – Egressa do curso).

Experiências pessoais presentes na carta

A carta pedagógica possibilita também um conhecimento mais profundo sobre a vida do aluno, suas relações, ou seja, favorece em termos de dados ao professor- coordenador informações mais específicas acerca da cursista. Neste sentido, Patrícia demonstra já conhecer de experiências anteriores a coordenadora do curso, demonstrando também seu afeto pela mesma. Em outro momento destaca informações sobre a sua experiência profissional, sendo estas respectivamente representadas no seguinte recorte:

> [...] foi uma grata satisfação pelo fato de tê-la reencontrado e constatar o quão a senhora está bem e vem contribuindo para o crescimento dos profissionais que atuam na área da educação.
>
> Há seis anos que exerço a função de coordenadora pedagógica na Unidade Escolar Helsiquia... (**Patrícia** – Egressa do curso)

Conteúdo formativo e informativo

Essa categoria representa a importância do conhecimento (re)produzido por parte do profissional em relação ao seu campo de trabalho, as atribuições e compromissos em relação à profissão, como podemos observar na sua citação:

> Confesso, e nisso não tenho o menor pudor ou vergonha, que até então não tinha muita consciência das reais atribuições de um coordenador pedagógico, talvez devido a minha área de formação. Sempre me ative muito mais a questões de ordem burocrática, disciplinar e organizacional. [...]

> Hoje, após muitas leituras realizadas durante a Especialização, percebo que o coordenador pedagógico de uma escola é um profissional de suma importância, pois é ele o responsável por gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem (**Patrícia** – Egressa do curso).

Significado do processo de formação continuada para a vida pessoal e profissional

Na presente categoria, a narrativista deixa sobressair sua compreensão sobre a dimensionalidade e formatividade do curso, o que, sem dúvida, ampliou seu horizonte de trabalho em relação ao acompanhamento/orientação/formação do grupo de professores sob sua jurisdição pedagógica, como atesta seu relato:

> Nesse sentido, o curso proporcionou-me uma maior dimensão da importância do meu trabalho, pois hoje, sei que cabe também ao coordenador pedagógico da escola acompanhar o Projeto Político Pedagógico contribuindo ainda para a formação e a qualificação dos professores, e, consequentemente, sendo ele o responsável por promover mudanças significativas na escola [...]
>
> Com os conhecimentos teóricos adquiridos durante a Especialização aliados a uma prática pedagógica bem planejada espero contribuir efetivamente na construção de uma educação de qualidade, sem cair no desânimo ou comodismo, procurando superar obstáculos que possam interferir no meu trabalho (**Patrícia** – Egressa do curso).

A carta pedagógica possibilitou compreendermos as singularidades e sentimentos que a interlocutora transpareceu em sua narrativa, destacando questões voltadas para o desenvolvimento didático-pedagógico presente no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando auto-avaliação por parte da interlocutora e informações importantes para o processo de avaliação do curso por parte de seus coordenadores.

UMA BREVE SÍNTESE

À guisa de conclusão, desenvolvemos breve síntese pontuando sobre alguns aspectos que se sobressaíram no estudo, a exemplo: o curso foi relevante para a a formação e para o desenvolvimento profissional da interlocutora oportunizando um espaço de reflexões e ações sobre seu papel enquanto coordenadora; oportunizou à discente ampliar conhecimento acerca de sua profissão, acerca da efetiva função do coordenador, por meio de uma formação contínua e a necessidade de se reconhecer como um ser inacabado, que necessita estar aberto a um constante processo de aprender a aprender; possibilitou o reconhecimento da necessidade de intervir de forma consciente, com conhecimento, para uma educação de qualidade e principalmente sair da sua zona de conforto e enfrentar os desafios que são inerentes a toda profissão.

Sumarizando, dizemos que por meio da Carta Pedagógica a interlocutora demonstrou seus sentidos/significados em relação ao curso, o que nos leva a ressaltar o quão fundamental é que o profissional possa se perceber com horizontes pedagógicos e científicos mais ampliados, com práticas profissionais ressignificadas, olhando e agindo pedagogicamente e mais criticamente no entorno do seu cenário de trabalho. É urgente que se continue com políticas de formação voltadas para o desenvolvimento de uma educação que promova a qualidade social, que promovam as escolas

e seus professores e gestores, com o propósito de uma nova prática pedagógica na condição de sujeitos ativos e atuantes no contexto em que estão inseridos, cada um fazendo a sua parte e, em conjunto, trabalhando para um mundo melhor. Com os requintes de uma educação de formação voltada para os tempos atuais, para a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.(Org.). **A aventura (auto)biográfica):** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

. Memoriais de formação a (re)significação das imagens- lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index>. Acesso em Dez/2012.]

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

CANÁRIO, R. Centro de formação de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. **Escola e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa: EDUCA, 1994. p. 13-58

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Disponível em: < http://www.camp.org.br/pdf/Cartas_Pedagogicas- Isabela_Camini_julho_2012.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 329-344.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau** – registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. Ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010a.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida:** revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM INÍCIO DE CARREIRA: UM ESTUDO SOBRE AS APRENDIZAGENS DOCENTES

RENATA CRISTINA DA CUNHA
Universidade Federal de São Carlos – renatasandys@hotmail.com

PRIMEIRAS PALAVRAS

Combinadas às experiências vivenciadas no período de produção da dissertação, os achados da pesquisa, o interesse em investigar com mais profundamente a temática, as sugestões da banca examinadora para continuidade da investigação sobre e com os professores de Língua Inglesa e as leituras acerca das potencialidades dos casos de ensino como recurso formativo e investigativo dos processos de aprendizagem docente (MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, 2002), levaram-me a questionar se as narrativas autobiográficas, a exemplo dos casos de ensino, também poderiam ser utilizadas para compreender os processos de aprender a ensinar dos professores, mais especificamente daqueles de Língua Inglesa do Ensino Superior.

A opção pelo Ensino Superior tem uma história que a antecede e a justifica. Primeiro: minhas próprias experiências vivenciadas enquanto professora iniciante, conforme relatado previamente, no Ensino Superior no curso de Letras-Inglês, sem nenhuma formação específica ou acompanhamento orientado para exercer a docência nesse nível de ensino, visto que, à época em que ingressei na UESPI não havia, e nem hoje há, uma política institucional específica voltada para a formação dos professores-formadores. Esta constatação desvela uma realidade preocupante. Segundo: as palavras de Mizukami (2005-2006, p. 6) ao afirmar que "[...] a docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas, comparativamente às demais, [...]", corroboradas pelas pesquisas de Cunha (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta e Ghedin (2005) e outros. Terceiro: minha familiaridade com a prática cotidiana do Ensino Superior no curso de Licenciatura em Letras-Inglês, dedicada à formação de professores, há quase dez anos.

Diante desse cenário, ao estabelecer esse paralelo entre a utilização dos casos de ensino e das narrativas autobiográficas para compreender as aprendizagens docentes no Ensino Superior, muitas perguntas surgiram, dentre as quais destaco: Quem é o professor do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês? Como se aprende a ser professor nesse nível de ensino? É possível que as narrativas autobiográficas potencializem o aprender a ser professor no início da carreira no Ensino Superior? De que forma os professores iniciantes incorporam novas aprendizagens às suas práticas pedagógicas? Até que ponto essas aprendizagens possibilitam a ressignificação de suas práticas docentes? Essas ressignificações da prática pedagógica docente podem influenciar e até mesmo potencializar a construção de uma identidade profissional docente do Ensino Superior?

Mesmo sabendo que essa não é uma tarefa nada fácil, muito pelo contrário, tentei reunir as inquietações advindas das perguntas listadas anteriormente para delinear a pergunta norteadora

dessa pesquisa: Quais as possibilidades formativas das narrativas autobiográficas orais e escritas para as aprendizagens profissionais dos professores do curso de Letras-Inglês, iniciantes na carreira no Ensino Superior? A materialização dessa pergunta constituiu-se então em um campo fértil de inquietações que se converteram nesta pesquisa de doutorado.

Inscrevo, portanto, meu trabalho na nova epistemologia da formação docente teorizada por muitos autores Nóvoa (1995, 1998), Passeggi (2000), Bueno (2002), Josso (2004), Souza (2004, 2006a, 2006b), Delory-Momberger (2008, 2011), Dominicé (2010), entre outros, que compartilham a ideia de que a pesquisa com autobiografias constitui tanto um instrumento de formação quanto um instrumento de investigação. Isso por que as pesquisas sobre as vidas de professores, suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias e (auto) biografias, procuram tencionam buscar respostas para questões do tipo: Como cada um se tornou o professor que é hoje? Como cada um se sente e se diz professor? Quais as opções que cada um fez e faz como professor? Por que cada um faz o que faz como professor na sala de aula, na direção de uma instituição educacional e em outros ambientes educativos?, entre outras.

Destarte, a proposta investigativa que ora se apresenta está inserida no âmbito das pesquisas interessadas em compreender com maior profundidade o processo de aprendizagem profissional da docência e busca então investigar as narrativas autobiográficas como instrumento formativo e investigativo do processo de aprendizagem profissional da docência no Ensino Superior como um fundamento teórico-metodológico potencializador do desenvolvimento profissional dos professores do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês, iniciantes na carreira docente.

Estabelecemos como objetivo geral para esse estudo: Compreender as possibilidades formativas das narrativas autobiográficas orais e escritas para as aprendizagens profissionais dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes na carreira no Ensino Superior. Especificamente buscamos: Verificar as potencialidades das narrativas autobiográficas orais e escritas de professores de Inglês do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes na profissão, como instrumentos formativos e investigativos revelando os tempos, espaços e contextos da aprendizagem da docência; Analisar os limites e as potencialidades das narrativas autobiográficas como fundamento teórico-metodológico profícuo para os processos de aprendizagem de professores em início de carreira; Discutir como as aprendizagens docentes podem ser potencializadas pelas narrativas autobiográficas orais e escritas na iniciação no magistério desses professores; Identificar aspectos que dificultam e/ou facilitam os processos de aprendizagem da docência no Ensino Superior dos professores sujeitos da pesquisa.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Antes de realizarmos as primeiras leituras sobre a metodologia a ser escolhida para a realização do estudo, refletimos sobre as palavras de Kramer (1998, p. 21), "[...] Não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos". Nessa acepção, reconhecemos o homem como um sujeito ativo, possuidor e produtor de saberes, habilidades e competências, com direito a voz e vez na sociedade. Razão por que optamos por nos fundamentar na abordagem qualitativa para o desenvolvimento de nosso estudo.

Considerando as questões da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os objetivos a serem alcançados, optamos optei pela pesquisa (auto) biográfica, como metodologia de investigação, entre

outros, porque nos permite compartilhar as experiências vivenciadas pelos professores, através de histórias contadas e narradas por eles. Ademais, a possibilidade de ouvirmos as vozes de nossos interlocutores e de conhecer seus pensamentos e sentimentos acerca dos processos de aprendizagem da docência e ser professor em início de carreira e de tornar-se professor coaduna-se com os propósitos desta pesquisa.

Segundo Goodson (2000, p. 75), as pesquisas (auto) biográficas "[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade". Ou seja, o foco da pesquisa biográfica é o ser humano em seu contexto histórico, destacando-o como sujeito ativo no processo histórico e cultural. Destarte, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador adentrar o universo pessoal/singular do sujeito, simultaneamente um universo social/coletivo, visto que são inseparáveis e estão interrelacionados, a fim de conhecer/compreender não apenas as ações e reflexões que constituíram sua trajetória de vida, mas também as suas formas de ser, pensar e agir.

Portanto, a pesquisa (auto) biográfica constitui-se uma abordagem teórico-metodológica fértil para compreender as experiências, vivências e pensamentos produzidos pelos seres humanos no seu cotidiano, bem como o que consideram importante nos relatos apresentados sobre seu passado, presente e futuro.

Na pesquisa (auto) biográfica com abordagem qualitativa, os dados são fenômenos sociais importantes produzidos pelos participantes da pesquisa e coletados pelo pesquisador no decorrer da investigação, obtidos empiricamente no local onde a pesquisa está sendo desenvolvida. No caso específico de nosso estudo, objetivamos que os dados sejam produzidos no local de trabalho dos interlocutores da pesquisa: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Parnaíba, cidade do litoral do estado do Piauí, mediante a autorização e assinatura do termo de consentimento pela diretora do campus. Duas razões justificam esta escolha: a UESPI é a única instituição da cidade a oferecer o curso de Licenciatura em Letras-Inglês desde 1999 e por ser o local onde trabalhamos há seis anos como professora assistente.

Com o intuito de formar o grupo de interlocutores determinamos previamente quatro critérios, conforme exige a natureza do estudo: ser graduado em Letras-Inglês; estar em início de carreira, com no máximo cinco anos de trabalho docente; estar no efetivo exercício da docência no campus de Parnaíba da UESPI e aderir voluntariamente à pesquisa. Isso posto, na sequência dessa seção, apresento o perfil dos três professores participantes da pesquisa: Elaine, Joao Paulo e Priscylla:

> Elaine do Nascimento Sousa tem 27 anos de idade, é graduada em Letras-Inglês (UESPI/2004). É especialista Língua Inglesa (FAP/Parnaíba/2008) e atualmente cursa Especialização em Docência do Ensino Superior (FATECE). Tem dezoito meses de experiência no Ensino Superior na UESPI, campus de Parnaíba.
>
> João Paulo da Silvatem 32 anos de idade, é graduado em Letras-Inglês (UESPI/2004) e especialista em Metodologia do Ensino Superior (FATEB/2007). Tem dezoito meses de experiência no Ensino Superior na UESPI, campus de Parnaíba.
>
> Priscylla Silva do Nascimento tem 28 anos de idade, é graduado em Letras-Inglês (UESPI/2004) e especialista em Língua Inglesa (FAP/Parnaíba/2008). Tem doze meses de experiência no Ensino Superior na UESPI, campus de Parnaíba.

Ademais, a narrativa como metodologia de investigação em Educação no Brasil inclui a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etno-

biografias, etnografias e memórias populares e acontecimentos singulares integrados num determinado contexto. Na área educacional, as fontes biográficas e autobiográficas são constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas.

Desta forma, percebemos que as fontes utilizadas na pesquisa narrativa podem ser separadas em dois grandes grupos: os documentos pessoais, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros, e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiográficas ou biográficas. Os dados obtidos com a utilização dos recursos anteriormente citados podem ser produzidos de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual se adéqua mais ao perfil do estudo.

Diante da diversidade de fontes sugeridas, optamos pelo registro das narrativas autobiográficas em memoriais e em cartas (auto) biográficas por acreditarmos que estas fontes permitem ao professor situar-se, no caso de nosso estudo, simultaneamente como autor e como ator de sua história, expressar pensamentos, opiniões, sentimentos e experiências que marcaram seu processo formativo. Nas palavras de Souza (2006 b, p. 14), a escrita das narrativas autobiográficas "[...] remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si". Assim, o registro escrito proporciona ao professor a oportunidade de (re) organizar suas ideias, de (re) pensar suas ações e atitudes de forma reflexiva, de (re) construir suas experiências e vivências, de maneira sistematizada.

Para o processo de produção dos dados, utilizamos as oficinas autobiográficas, os memoriais de formação e as cartas autobiográficas como instrumentos e técnica de investigação, que embora utilizados em etapas distintas da pesquisa, serão usados de maneira articulada, a fim de compreender melhor nosso objeto de estudo. A investigação proposta está inserida no âmbito de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação do país que consideram as narrativas uma ferramenta valiosa de formação e investigação acerca da profissão docente, conforme relatam os estudos de Ferreira (2005), Rocha (2005), Rinaldi (2006, 2009), Santos (2008), Leme (2008), Pieri (2010) entre outros.

O Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial (2002, p. 3) ressalta a dimensão formativa do memorial, uma vez que possibilita o "[...] pensar sobre nós mesmos, sobre nossa história e sobre aquilo que fizemos ou deixamos de fazer em nossa prática cotidiana. Esse procedimento permite, na discussão e no confronto de idéias, exercitar o princípio da ação-reflexão-ação." Nesse sentido, consideramos a escrita do memorial como a (re) construção da própria existência do professor, fator ímpar a qual atribuímos a nossa opção por este instrumento de produção de dados.

Pretendemos com a utilização do memorial de formação proporcionar aos nossos interlocutores, entre outros, um mergulho em suas memórias a fim de (re) construir criticamente suas trajetórias formativas, não apenas como docentes do Ensino Superior, mas também como pessoa. Cientes que esta tarefa requer certo desvelamento pessoal, uma vez que temos a tendência natural de preservação pessoal a fim de evitar uma super exposição de nós mesmos enquanto seres humanos tencionamos, no primeiro encontro coletivo formativo, discutir o memorial em sua perspectiva epistemológica para que os interlocutores não apenas se aproximem desse instrumento de investigação, mas também o valorizem e o compreendam em suas múltiplas dimensões, especialmente a autobiográfica.

Após a leitura e discussão dos textos acerca do memorial, entregaremos aos participantes um roteiro escrito com as orientações devidas para que cada um elabore seu memorial de formação contemplando os percursos pessoal, escolar, acadêmico e profissional, além de considerações específicas

sobre o processo de aprendizagem profissional da docência. Cientes também que esta tarefa demanda tempo, pretendemos negociar com cada professor a data mais adequada para um encontro individual quando receberemos o memorial e conversaremos com cada um dos interlocutores sobre seu processo de escrita.

Para acompanharmos o processo de produção dos memoriais de formação e das cartas (auto) biográficas realizaremos oficinas autobiográficas com os participantes. Isso porque considero as oficinas como uma estratégia para a produção de dados, que utilizaremos conjuntamente com a escrita dos memoriais e cartas, uma vez que considero a possibilidade de proporcionar aos professores uma conversa em grupo com o intuito de socializar as experiências vivenciadas, além de ouvir suas vozes, ou seja, seus depoimentos basilares para a opção por esta técnica de pesquisa tanto para acompanharmos o desenvolvimento da pesquisa, quanto para a produção de novos dados sobre a temática investigada.

Além de acompanharmos o processo de escrita das narrativas autobiográficas, com as oficinas autobiográficas intento dar continuidade ao processo de aprendizagem da profissão docente favorecendo a reflexão, a (auto) formação e até mesmo a (auto) transformação, pois falar de si, socializar seus dilemas, no grupo, é condição necessária, mas não suficiente para a tomada de consciência de si (SOUSA, 2004). As reflexões conduzidas com o grupo potencializadas pelas narrativas orais e pela escrita dos memoriais permitirão que o professor reinterprete sua trajetória, reencontre a coerência de suas ações e reações e é por essa via que irá reabilitar sua autoestima e reinventar a representação do outro (PASSEGGI, 2000). Na perspectiva de revisitação da trajetória percorrida poderá reconstruir representação de si agindo no mundo, mais consciente do seu fazer e do ser querer.

Acerca dos procedimentos metodológicos, tencionamos que as datas e o local das oficinas sejam previamente negociadas com o grupo, bem como a lista dos assuntos mais recorrentes nos memoriais e cartas e das sugestões de temáticas relevantes sobre os processos de aprender a ensinar, ficando a pesquisadora responsável pelo levantamento da literatura especializada acerca dos temas sugeridos e pela escolha dos textos a serem lidos e discutidos nas oficinas coletivas. Incluiremos na lista das temáticas a serem estudadas as especificidades das narrativas orais tanto na perspectiva teórico-metodológica quanto epistemológica a fim de sensibilizar os participantes para a valorização de sua produção oral. No plano de análise dos dados, entendemos que as especificidades da análise do conteúdo constituem-se como mais adequadas para explorarmos a pluralidade e a riqueza dos significados dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

PORQUE CONCLUIR É (IM) PRECISO

Contamos hoje, com muitas pesquisas e publicações sobre a formação do professor e o trabalho docente (ANDRÉ, 2002; LUDKE; BOING, 2007; GATTI, 2008), que contemplam diversos aspectos, dos processos formativos às práticas profissionais, o que poderia levantar dúvida sobre a validade e relevância de mais uma investigação a respeito destes temas. No entanto, Pacheco (2008, p. 11) afirma que, diante da dúvida sobre a pertinência ou não de mais uma pesquisa sobre formação de professores, deve-se optar pela busca porque defende que a formação profissional acontece quando o professor "[...] se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores [...]".

Em virtude disso, a pesquisa empreendida tenciona caracterizar as possibilidades/potencialidades formativas e investigativas das narrativas autobiográficas para a compreensão dos processos de aprender a ensinar vivenciados pelos professores do curso de Letras-Inglês, iniciantes na profissão, uma vez que a pesquisa narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o narrador seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência, criando espaços de reflexão sobre os vários aspectos que constituem e que, sem dúvida, contribuem para o ser professor de Língua Inglesa (CUNHA, 2010). Destarte, esse é um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, determinando assim a sua trajetória pessoal e profissional.

Essa pesquisa ainda vislumbra desvelar, por meio das narrativas autobiográficas docentes, os meandros que envolvem os processos de aprender a ensinar e o aprender a ser professor vivenciados pelos iniciantes na carreira, visto que, como ressalta Nóvoa (1992, p. 10) "[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica". Portanto, uma pesquisa dessa natureza é relevante para o processo de compreensão de aprendizagem da docência no Ensino Superior, na medida em que possibilita aos professores refletirem sobre a própria formação pessoal, acadêmica e profissional, em uma perspectiva de (auto) formação e conhecimento de si (JOSSO, 2004).

Esse estudo visa, ainda, colaborar com os estudos que recolocam os professores de Língua Inglesa no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional, não apenas enquanto pessoa, profissional e ator social, mas, sobretudo como um profissional com direito a voz e vez. Isto por que, nas palavras de Mattos (2011, p. 18):

> A formação do professor de LE no Brasil tem sido comumente realizada na esfera dos cursos de Letras das universidades e faculdades do país. Essa formação muitas vezes não é suficiente para que o professor que se inicia na profissão de ensino de línguas se sinta em condições de tomar decisões e fazer escolhas informadas sobre sua prática, limitando-se a aplicar em sua sala de aula as técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores. Essa situação pode ser modificada através do uso de uma abordagem para a formação do professor que o incentive a adotar uma postura crítica em relação ao seu próprio trabalho, proporcionando-lhe alternativas para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Ademais, a escrita/leitura da bibliografia para produção dessa pesquisa motivou em mim reflexões/inquietações não apenas a partir das oficinas pedagógicas realizadas com os professores iniciantes na profissão, mas de um (re) encontro comigo mesma, uma vez que ao atribuir sentidos às minhas pesquisas, através das narrativas escritas e orais, pude perceber que o caminhar para si (JOSSO, 2004) implica simultaneamente em caminhar para um outro que também existe em mim, configurando-se, portanto, em minha própria subjetividade e que provavelmente por isso: "seja impensável que alguém se possa dedicar a formação dos outros [...], sem antes ter refletido seriamente sobre seu próprio processo de formação." (NÓVOA, 2010, p.183).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Porto: Edições 70, 2006.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: J. M. Editora, 2005.

CUNHA, R. C. da. **Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente**: um estudo com diários narrativos. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade:** questões de métodos e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.**O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010. p.145-153.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano de carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção e um programa de iniciação à docência. 2005. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa***:* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, julho. 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

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

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores**:** da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 7, jan/abr., p. 19-41, 1996.

LEME, P. C. S. **Formação e atuação de educadores ambientais**: análise de um processo educativo na universidade. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v.28, n.100, out. 2007.

MATTOS, A. M. de A. M. **O professor no espelho**: conscientização e mudança pela

auto-observação. Disponível em: < http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/267.pdf> Acesso em: 01 ago. 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

_____. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: ABRAMOWISZ, A.; MELLO, R. (Org.). **Educação:** pesquisa e prática. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência***:* processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

NÓVOA, A. *et al*. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PACHECO, J. **Escola da ponte:** formação e transformação da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PASSEGGI, M.C. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re) construção identitária. III Conferência de pesquisa sócio-cultural. São Paulo: Campinas, 2000.

PIERI, G. dos S. **Experiências de ensino e aprendizagem**: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar. 2010. 185f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. ; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL. **Guia de orientação para as disciplinas em serviço.** Pelotas. Faculdade de Educação/UFPel, 2002.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

_____. **Informática na educação**: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 2005. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, S**. Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores, 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SHULMAN, L. S. (Ed.) **Case methods in teacher education.** New York: Teachers College; London: Columbia University, 2002.

SOUZA, E.C. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A.D; HETKOWSKI, T.M. (Orgs). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006b. p.135-147.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

ANTONIO OZIÊLTON DE BRITO SOUSA
Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES. Especialista em Gestão Pública (UECE). Professor da Educação Básica. Universidade Estadual do Ceará – UECE ozieltonsousa@hotmail.com
IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL
Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP. Especialista em Arte-Educação. Técnica em Assuntos Educacionais (IFCE). Universidade Estadual do Ceará – UECE ivanyacarvalho@yahoo.com.br
GABRIELLE NASCIMENTO LOPES
Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP. Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará – UECE gaby_3839@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de globalização em curso, possibilitado pela adoção ou imposição de políticas neoliberais que visam à manutenção do capitalismo como sistema de organização social hegemônico, tem possibilitado a discussão das teorias e práticas educacionais com intuito de encontrar novos caminhos que viabilizem atender a diversidade de necessidades da atual sociedade. A abertura desse espaço, promovida pelas crises e adequações do sistema, faz surgir a necessidade de realização de estudos e análises mais profundas acerca dos reais entraves que impedem a melhoria da educação no interior do capitalismo.

Nas atuais políticas públicas educacionais, a educação é concebida como um componente essencial de estratégia para o crescimento econômico, o que vem fazendo com que, em todo o mundo, ela passe a ser vista como algo imprescindível ao desenvolvimento político, econômico e social das nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. Nessa conjuntura, ganha destaque a discussão sobre a figura do educador, o qual é colocado pelo discurso institucional como um dos elementos centrais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Questiona-se qual o perfil de formação docente necessário para atender as demandas educacionais da atual sociedade e de que maneira a formação reflete no processo de profissionalização. Diante disso, propõe-se discutir a atual perspectiva do perfil de formação docente preconizado pelas políticas públicas em desenvolvimento e recomenda- se um novo perfil de educador que a profissionalização docente deve construir, tendo como ponto de partida o processo de formação, a fim de que possa contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de promover a autorrealização do gênero humano, considerando a diversidade existente na sociedade contemporânea, o que ainda se impõe como um grande desafio.

No que tange a profissionalização, torna-se pertinente discutir o perfil de formação docente preconizado pelo sistema com intuito de manter o *status quo* e outro que contribua efetivamente para que todos compreendam de fato a sociedade em que vivem e a concepção de educação adotada para ela, tornando-se capazes de intervir e modificá-la. Nessa perspectiva, considera-se que as necessidades de profissionalização colocadas pelo atual legislação passam inicialmente pela formação docente e são inerentes ao próprio sistema e visam a sua manutenção sem considerar as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Torna-se imprescindível evidenciar a existência de outros caminhos, possivelmente mais humanos, que possibilitem a apropriação de todo conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade, considerando os diversos grupos que constituem

a sociedade, levando em conta os aspectos regionais e globais, e não com parcelas selecionadas de conhecimento a partir dos interesses de determinados grupos que detém o poder.

Assim, pretende-se contribuir para uma discussão mais profunda acerca das políticas de profissionalização com foco na formação docente, implementadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394 de 20/12/1996 – LDB, construindo um entendimento crítico sobre essas políticas no contexto contemporâneo, possibilitando encontrarmos caminhos para que mais do que um mero tarefeiro o professor possa ser construído como um pesquisador capaz de analisar realidades, propor e fazer intervenções, e agenciar reais mudanças na vida da coletividade.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Na contemporaneidade, a sociedade possui a urgente necessidade de acompanhar as modificações impostas pelo mundo globalizado, no qual os novos padrões de produtividade e competitividade impostos pelo avanço da ciência e da tecnologia nos permitem afirmar que as nações sentem uma necessidade imediata de desenvolvimento, seja no âmbito social, político, econômico ou educacional.

Nesse contexto, a educação é concebida como um componente essencial de estratégia de crescimento, o que vem fazendo com que, em todo o mundo, ela passe a ser vista como algo imprescindível ao desenvolvimento político e econômico das nações.

Em decorrência do processo de globalização, possibilitado pelo projeto neoliberal que tem como foco a manutenção do capitalismo, essa concepção de desenvolvimento se amplia dos países desenvolvidos para os países do terceiro mundo, os quais, por se encontrarem em processo de desenvolvimento e possuírem um acúmulo de pobreza ao longo da sua história, enfrentam grandes dificuldades para atingir o ápice do desenvolvimento, mesmo assim, permanecem utilizando a educação como uma estratégia para o crescimento social, político e econômico. Para que isso aconteça de maneira eficaz é preciso que as ações sejam adequadas às realidades dos países emergentes, isso fica claro ao considerar-se que:

> Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina, essa agenda de debates possui os mesmos componentes, mas requer que estes tenham pesos relativos diferentes e estratégias apropriadas às suas peculiaridades. Diferentemente da maioria dos países desenvolvidos, os do Terceiro Mundo precisam adequar as estratégias de desenvolvimento a situações conjunturais caracterizadas por: — políticas de ajuste econômico de curto prazo que dificultam consensos em torno de objetivos de longo alcance, como são os da educação; — instabilidade e fragilidade da experiência democrática, em função de longos períodos de governos autoritários, que prejudicam a articulação entre as instituições políticas e os atores sociais; — crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnicamente com outros de mão-de-obra intensiva e ainda necessários à integração de grandes contingentes marginalizados da produção e do consumo; — grandes desigualdades na distribuição de renda, e ineficiência e desigualdade na oferta de serviços educacionais (MELLO, 1991, p. 9).

No ensejo, as políticas públicas de educação ganharam espaço internacional, passando a ser uma prática tanto dos países ricos como dos países pobres, de modo que investir em educação passou a ser uma exigência internacional coletiva e massificada de todos os setores da sociedade. No entanto, permanece o grande desafio de oferecer educação de qualidade para todos, pois se entende que os modelos utilizados para educar as nações ricas não foram implantados na América Latina

com as adequações capazes de atender às necessidades dos países em que uma grande demanda da sociedade vive na mais extrema pobreza.

Por esse motivo, as políticas públicas, e em particular as educacionais, para serem eficazes, necessitam ser planejadas a partir da realidade de cada nação, considerando o contexto local e as particularidades regionais; a execução deve ser um processo condizente com o que foi planejado, e todos os envolvidos devem ser bem preparados; a avaliação deve acontecer no âmbito interno e externo, considerando aspectos relacionados ao desempenho individual e coletivo; é preciso ainda que se desenvolvam outros mecanismos de controle, a fim de que não aconteça muita distorção entre o que foi planejado e o que deve ser executado. Dessa maneira, concebe-se que:

> As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc (AHLERT, 2004, p. 47).

Considerando que as políticas públicas dos países em desenvolvimento são, geralmente, norteadas por organismos multilaterais de financiamento, que acabam por influenciar a adoção de práticas hegemônicas, próprias do neoliberalismo, questiona-se algumas iniciativas governamentais que se apropriam de modelos externos sem realizar as adequações necessárias para atender as demandas regionais. Os mais presentes na América Latina são: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), assim a maioria das políticas públicas desenvolvidas nos países periféricos são frutos dos acordos internacionais para a obtenção de empréstimos, o que permite a reincidência da afirmação de que a atual conjuntura educacional de diversos países é fruto de tais acordos, cuja realização se intensificou no final do século XX.

Com o apoio dos organismos internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) encabeça o movimento Todos pela Educação, que encontra aporte na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien/Tailândia e na Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 2000 em Dacar/Senegal, ambas foram promovidas por meio de uma parceria entre UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

A partir das discussões internacionais acerca da educação nos países em desenvolvimento, vale destacar quatro iniciativas internacionais citadas em Cabral Neto (2007, p.16) que vem norteando a educação na América Latina e no Caribe desde 1980 até hoje: Programa Educação para Todos (EPT); Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE); Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE); Projeto Principal de Educação (PPE). No Brasil, as metas pensadas para a América Latina estão materializadas a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa traçar diretrizes legais para a educação. Nele são previstas metas que os entes federados devem atingir durante a vigência do plano, além disso, para cada meta são dispostas estratégias específicas que devem ser realizadas com o intento de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

As políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil têm sido analisadas constantemente a fim de possibilitar o desenho de novas políticas e evidenciar os pontos críticos que precisam de uma intervenção mais ágil do estado. Atualmente, tem-se evidenciado a necessidade de uma maior eficácia das políticas de profissionalização docente, no entanto, os caminhos apontados como possíveis soluções são questionáveis, pois existe a necessidade de adequação e aprimoramento dos

mecanismos de análise das políticas públicas, uma vez que os atuais tem dado um foco maior nos resultados obtidos sem levar em consideração o contexto de uma nação do terceiro mundo, em processo de desenvolvimento.

Para que se apontem os reais caminhos por onde as políticas de profissionalização, e mais especificamente a formação docente, devem percorrer, é preciso que se realize uma análise sistêmica, considerando as políticas públicas em seu contexto, pois até agora, o foco foi a análise dos resultados e não do processo. Como o modelo de análise foi importado de países desenvolvidos, é necessário ficar claro que as especificidades de um país em desenvolvimento fazem surgir necessidades de adaptação dos instrumentais de análise política, considerando o contexto local. Assim, concorda-se com Frey (2000), pois além dos conteúdos políticos, é necessário que a análise de qualquer política em um contexto em desenvolvimento leve em conta os processos políticos e as instituições políticas, por ser uma realidade volátil e vulnerável.

POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Na América Latina, as ações educacionais têm sido norteadas considerando as discussões internacionais, as quais deixam claro que para competir é necessário melhorar a tecnologia, o que vai exigir o aumento do capital humano, como preconiza Vélaz de Medrano e Vaillant (2009), mais pessoas com o nível de formação científica e técnica cada vez mais elevadas, possibilitando a manutenção do desenvolvimento, que só é possível por meio de inovações científicas e tecnológicas, isso implica, necessariamente, na formação de uma massa intelectual, de modo que as ocupações passarão a exigir maior nível de escolaridade, o que vai estabelecer novas concepções e práticas educacionais, implicando em novas perspectivas e desafios para a profissionalização docente.

Diante disso, a perspectiva é que as políticas de profissionalização docente passem a considerar a realidade da América Latina, encontrando modos de atender a questão da massificação com qualidade, enfrentando o desafio inicial de possibilitar a realização de processos formativos que preparem os docentes para atuar na sociedade do futuro e não apenas do presente. E o grande desafio é encontrar um caminho eficiente e eficaz dentro da sociedade capitalista, que tem como hegemônica a matriz neoliberal para reger as relações entre Estado, governo e mercado, fator que influencia preponderantemente na educação e consequentemente na profissionalização docente.

Partindo do pressuposto de que os professores vêm sendo considerados a chave para a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que tem ganhado espaço na região inúmeras políticas voltadas para a profissionalização docente. As atuais implicações da educação vinculadas às necessidades capitalistas e neoliberais fazem surgir o anseio por novos modelos de profissionalização docente que passem a considerar as necessidades regionais e globais. Dentre os inúmeros fatores que promovem a profissionalização destaca-se a formação docente, por se tratar do alicerce para a construção do profissional e o ponto de partida para se pensar os demais elementos que profissionalizam, como por exemplo, carreira, remuneração, código de ética, controle de qualidade, atenção à saúde, prestígio social, condições de trabalho, sindicalização, carga horária, piso salarial.

Nessa conjuntura, a formação dos docentes se apresenta com distintas necessidades, merecendo atenção a questão do foco na diversidade, desde aspectos teóricos, práticos e as próprias políticas públicas educacionais. Portanto, é imprescindível considerar que:

> [...] los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, ha llevado a salir de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el dpd es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional (TERIGI, 2010, p. 5).

Assim, é preciso haver esforços conjuntos e contínuos dos governos para desenvolver uma docência capaz de assumir os desafios do ensino no sistema educativo da região, para tanto, as políticas de profissionalização docente devem ser pensadas a médio e longo prazo, transcendendo as ações de governo, passando a ser iniciativas do Estado.

Dessa maneira, há a possibilidade de que os grandes propósitos do desenvolvimento profissional docente defendidos por Terigi (2010) sejam alcançados. Merece destaque: melhorar o desempenho dos docentes em exercício, tornar possível a troca de função docente por desempenho, realizar avaliação de desempenho dos docentes, identificar e promover as boas práticas, incorporar incentivos ao salário.

Em se tratando de profissionalização, a questão da formação ganha centralidade porque no decorrer do processo de universalização da educação básica, não se encontrou meios de realizar esse intento mantendo a qualidade, inclusive dos profissionais do magistério, prova disso, é que hoje em um contexto em que se preconiza a exigência de título de graduado para ingresso na carreira docente, ainda há professores com o ensino médio ou cursando o nível superior. Essa realidade requer por parte dos governos uma maior atenção, fazendo com que tenham a necessidade de desenvolver políticas de profissionalização que contemplem distintos momentos e interesses da trajetória profissional dos docentes.

Entendendo a formação docente como um dos principais desafios da profissionalização a ser superado urgentemente, é preciso considerar que não há uma maneira única de enfocar a formação docente, o êxito depende das ações estarem adequadas ao contexto, possibilitando a superação de formações isoladas, em que cada realidade vai requerer suportes específicos para atender às necessidades teóricas, práticas e sociais dos docentes, é preciso abordar questões inerentes à escola e aos dilemas da contemporaneidade, pois o processo de formação não pode estar focado apenas no domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas, é preciso também dar conta das mudanças sociais que ocorrem no contexto regional e/ou global. Para isso, não é necessário criar novos mecanismos, talvez o melhor caminho seja aprimorar os mecanismos já existentes, isso será possível por meio de um diagnóstico da realidade, o que permitirá encontrar projetos de formação docente que visem gerar condições para dar respostas às necessidades educativas da complexa conjuntura contemporânea da América Latina e Caribe.

A partir do estudo realizado por Terigi (2004), podemos estabelecer um conjunto de normas que, em linhas gerais, vem regendo a carreira docente com vistas a promoção do desenvolvimento profissional docente. Em síntese a autora postula que o caminho que promete melhor êxito, consiste em:

> Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional; conocer los méritos de los docentes y directivos; medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos; estimular el buen desempeño por medio del establecimiento de incentivos; establecer, sobre bases objetivas, la permanencia en el mismo grado o nivel salarial o la posibilidad de ser ascendido, son algunos de los enunciados vigentes en el conjunto de las normas analizadas (TERIGI, 2010, p. 22).

O desenvolvimento profissional docente passa a ser questão central para a melhoria da educação contemporânea, no entanto a maioria dos países vem realizando processos de formação esporádicos devido a ausência de recursos. No que concerne às políticas educacionais no Brasil, isso vem se consolidando a partir da década de 1990, pois de acordo com Brasil (2006) defende-se que a nova configuração da educação brasileira passou a ser norteada pela LDB de1996.

Segundo Santos (2009), a nova LDB introduziu diversas exigências aos entes federados, tais como as relativas a um gasto mínimo por aluno, que cada um deve realizar, em sua jurisdição. Além disso, estabeleceu o aumento do número de dias letivos em todos os estabelecimentos de ensino do país (para 200 dias letivos, perfazendo um total de 800 horas-aula anuais); a progressiva ampliação da carga horária diária da educação básica para tempo integral; e medidas destinadas à maior qualificação e valorização dos profissionais do ensino. Os recursos só passam a contemplar toda educação básica por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB entrou em vigor em 1º de janeiro de 2007 e foi regulamentado pela Lei nº 11. 494 de 20 de junho de 2007.

No Brasil, como em outros países da América Latina, a cooperação internacional que vem sendo ampliada desde a década de 90 tem oferecido técnicas e financiamento, no entanto não tem atendido as reais necessidades dos docentes. Isso fica visível ao considerarmos o fato de que o estado não tem priorizado a questão da formação docente, uma vez que os recursos designados para os processos de formação e outras demandas da profissionalização são bem menores do que aqueles designados para outros setores. Dessa maneira, criam-se lacunas entre os pressupostos normativos e o que de fato tem sido executado, possibilitando a inferência de que as reformas educacionais tem se realizado a fim de colocar a educação a serviço da economia, de modo que após a aprovação da LDB de 1996:

> [...] o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro (KUENZER, 1999, p. 176).

O projeto educacional brasileiro tem expressado as ideologias do grupo com o qual está comprometido, de modo que a educação vem sendo oferecida em doses homeopáticas, considerando as classes sociais em que os sujeitos se encontram. Há nitidamente uma educação mais disponível e acessível aos mais pobres e outra que só está ao alcance de uma elite formada por intelectuais ou donos do capital. Temos uma escola para ricos e outra para pobre, e a "melhora" que vem acontecendo na educação que na verdade é para todos os pobres, tem como principal finalidade contemplar conhecimentos e atividades que permitam aos jovens pobres integrar-se ao sistema produtivo apenas como condição de sobrevivência.

A precarização econômica que assola a vida da maioria dos brasileiros gera uma precarização cultural e cognitiva, fazendo com que os alunos das escolas públicas apresentem sérias dificuldades de aprendizagem provenientes da conjuntura social, política e econômica em que se encontram inseridos. Assim, é preciso discutir um perfil de formação docente que vem sendo preconizado e executado pelo sistema que apenas mantêm o *status quo* e outro que contribua efetivamente para que todos compreendam de fato a sociedade em que vivem e a concepção de educação necessária

para ela, tornando-se capazes de intervir e modificá-la, possibilitando que os educadores estejam preparados para trabalhar com a diversidade, inclusive com a parcela da sociedade que está mais distante do conhecimento produzido pela humanidade.

Ao primeiro perfil de formação docente, serve uma formação inicial debilitada, que vai exigir constantemente cursos de formação isolados e aligeirados com foco na prática ou na teoria, geralmente ocorre a apropriação de um modelo já adotado em outra realidade e o professor passa a ser um mero tarefeiro, de modo que qualquer um, com formação debilitada serve para ser apropriado pelo sistema e se tornar professor. Esse perfil está marcado pela subordinação do país às agências e organismos internacionais de financiamento, indicando uma forte possibilidade de intensificação da desprofissionalização docente, pois o foco da educação deixa de ser o processo ensino e aprendizagem e passa a ser os resultados, tornando-se um entrave para o desenvolvimento de uma educação que verdadeiramente contribua para o crescimento do país.

Já o segundo perfil de formação docente, que defendemos e propomos neste trabalho, parte do princípio de que a educação seja igual para todos – pobres e ricos, superando a dicotomia formação intelectual para uns e formação para o trabalho para muitos, chegando a um contexto em que todos teriam as mesmas oportunidades de receber uma formação intelectual de qualidade que, necessariamente, além de dar conta do que se exige no mercado, iria muito além. Aqui, o desenvolvimento profissional docente sinaliza que a formação inicial de professores se realize a partir de bases estruturadas com vista a atender as diversas necessidades da educação contemporânea, por isso, a formação precisa acontecer em bons cursos de graduação em universidades que construam currículos adequados as realidades diversas, mesclando o regional e o global, dando continuidade em cursos de pós-graduação – *lato senso e stricto senso* – integrados a cursos sequenciais de formação continuada que trate da diversidade social, promovendo um processo educativo por meio do alinhamento entre teoria, prática e a realidade situadas em contextos próprios da sociedade atual, tornando todo professor, desde a educação básica até a superior, um cientista e pesquisador, que analisa, intervém e contribui para modificar a realidade.

É preciso um processo de formação individual e coletivo que se torne permanente, sendo atualizado constantemente diante das novas exigências, pois a formação única e restrita não pode atender as demandas de uma sociedade plural e pragmática, a formação precisa ser abrangente, mantendo o rigor científico e a diversidade metodológica para que as aprendizagens sejam as mais diversas possíveis e os diálogos possam existir entre as diversas áreas do saber. Considerando que vivemos na pós-modernidade, precisamos de um processo de formação docente compatível e coerente com essa conjuntura, pois o trabalho com saberes diversos a partir de realidades plurais exige a capacidade do desenvolvimento de práticas a partir da construção de um currículo que se proponha integrado e possibilite tratar o conhecimento numa perspectiva inter/trans/multidisciplinar.

Tal desafio se impõe porque herdamos da modernidade práticas pedagógicas que fragmentaram e departamentalizaram os conhecimentos, fazendo com que tivéssemos uma visão restrita da realidade, essa superação é possível por meio da interdisciplinaridade e da integração, pois permite que a sociedade capitalista e globalizada se torne mais humana, crítica, responsável, colaborativa e pensada a partir de valores morais e éticos.

Assegurar uma formação inicial e um desenvolvimento profissional docente com intuito de formar bons professores é o primeiro passo para melhorar a qualidade da educação contemporânea. Dado o passo inicial, contemplando as necessidades de formação dos docentes, é que todos os

países que compõem a América Latina e o Caribe poderão desenvolver criticamente e de maneira integrada ações que promovam eficazmente o processo de profissionalização (carreira, remuneração, código de ética, controle de qualidade, atenção à saúde, prestígio social, condições de trabalho, sindicalização, carga horária, piso salarial).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento de que os processos educacionais precisam acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade com intuito de que a escola possa ser atual, ou até estar à frente de seu tempo, entendemos o processo de profissionalização docente como um dos pontos centrais para melhoria do sistema educacional.

Sendo o professor o principal agente educativo no sistema de educação formal, ele é a peça chave para romper com as práticas do passado e promover a construção de novos fluxos capazes de atender as necessidades da sociedade contemporânea, pois temos novos sujeitos que exigem novas formas de ensinar e aprender em um contexto que se propõe educação por todos e para todos.

Retomando os dois perfis de formação docente, chegamos a conclusão de que o primeiro perfil não dá conta das necessidades de formação dos professores porque trata o conhecimento como uma totalidade, tendo a racionalidade como o único meio de prover a aprendizagem por meio de um processo hegemônico, em que tudo e todos devem ser tratados a partir dos mesmos parâmetros. Por isso, insistimos em deixar claro que o segundo perfil de formação pode atender melhor as carências formativas dos docentes, uma vez que considera os diversos pontos de vistas que constituem a realidade, tratando da diversidade e da heterogeneidade. Assim, é temeroso continuar adotando o primeiro perfil, pois pode-se reproduzir professores que dificilmente estarão aptos a assumir as reais funções da docência na contemporaneidade.

O estabelecimento do segundo perfil é possível em um contexto que parta da realidade atual e busque mudar os rumos da educação, colocando-a a serviço da vida das pessoas, isso pode e deve ser construído a partir da superação do *status quo*, estabelecendo uma ordem social mais justa e igualitária em que todas as pessoas possam de fato ser parte integrante da sociedade. E é por meio de uma formação dos docentes que parta da nova condição histórica que vivemos que o professor poderá contribuir para promoção das mudanças educacionais e sociais tão esperadas por todos. A formação é o primeiro passo de um conjunto de fatores necessários para realização da profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. **Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e Tecnologia.** Revista Guairacá. Guarapuava, Paraná: Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – UNIOESTE, nº 20, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

CABRAL NETO, A. C. et al. **Pontos e contrapontos da política Educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

FREY, Klaus. **Políticas públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília: IPEA, vol.21. 2000. p.211-259.

KUENZER, Acácia Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante**. Educação e Sociedade, nº 68, Campinas, SP: Ed. Cortez, CEDES, 1999.

MELLO, Guiomar Namo de. **Políticas Públicas de Educação. Revista Estudos Avançados.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, vol. 13, nº 05, 1991.

SANTOS, Maria Paula Gomes dos. **O Estado e os problemas contemporâneos.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

TERIGI, Flavia. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. In: **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina** PREAL, 2010.

VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo. VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Editorial Santillana, Madrid, 2009.

Parte V
Formação Profissional e Suas Práticas

O QUE PENSAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA
Universidade Federal do Piauí – UFPI – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPI – franmacusopmt@hotmail.com
ANTONIA EDNA BRITO
Universidade Federal do Piauí Orientadora – antonedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a formação inicial de professores apontam aspectos importantes sobre as necessidades formativas dos docentes, a partir do cotidiano da escola, mas especificamente da sala de aula. Esses debates apontam que a formação inicial não é o único espaço onde os professores aprendem sobre a profissão, no entanto essa formação representa um momento único de longo aprendizado profissional (BRITO, 2011; GARCÍA, 1999). Desse modo, a formação inicial é um espaço em que se consolida o processo de aprender a ensinar.

Nesse estudo consideramos a formação inicial de professores como a primeira etapa da trajetória formativa dos docentes. Sua elaboração gira em torno de buscar respostas para a seguinte indagação: Em que aspectos a formação inicial contribui com a prática docente alfabetizadora? Desse modo, pretendemos refletir sobre as contribuições da formação inicial de professores a prática docente alfabetizadora, discutir a formação inicial de professores, considerando que não é simples formar professores alfabetizadores, dada a complexidade da alfabetização, para que adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que essa formação possua uma sólida base teórica e as práticas de formação sejam refletidas.

Esboçaremos um quadro sobre a formação inicial de professores e suas interfaces com a prática docente alfabetizadora de forma a contribuir com a reflexão sobre a formação inicial de professores alfabetizadores, para atender as expectativas e demanda da sociedade contemporânea entorno da formação docente. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, em que analisamos memoriais de formação de quatro professores alfabetizadores em início de carreira, que têm no máximo cinco anos de serviço, do município de Teresina/PI.

Nesse trabalho dialogamos com os autores como: Brito (2011; 2007), Ferreiro e Teberosky (1999), Formosinho (2009), García (1999), Garcia (2008), Nóvoa (1992), dentre outros, que contribuem com essa discussão. Apresentaremos suas contribuições para a discussão no decorrer do texto. Organizamos este artigo em secções, além da introdução, focalizamos a formação inicial de professores e suas interfaces com a prática docente alfabetizadora. Apresentamos o percurso metodológico com a análise dos dados e as reflexões conclusivas com as principais contribuições do estudo.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUAS INTERFACES COM A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

A formação inicial de professores alfabetizadores é uma formação que ocorre no curso de pedagogia, direcionada para atuação dos professores na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, salientamos a relevância da formação inicial de professores nos cursos de formação pedagógica para atuarem adequadamente na sociedade e, mas especificamente nas escolas.

A formação inicial docente conforme García (1999, p. 77) "[...] é uma função, que progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação". Na atualidade as políticas de para a formação de professores em nível superior são definidas pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação/MEC e do Conselho Nacional de Educação/CNE para cumprir o que é estabelecido na LDBEN 9.394/96 e os demais dispositivos legais que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena em nível superior.

Nestas Diretrizes estão contidos os princípios norteadores para a formação profissional para atuarem na Educação Básica, bem como, a coerência entre a formação e a prática do futuro docente, a definição da pesquisa foco do processo de ensino aprendizagem, e a definição das competências e organização dos cursos.

Sobre a formação inicial García (1999) acredita que esta é um fenômeno complexo, e o seu conceito inclui três dimensões: a realidade conceitual, a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, a capacidade e a vontade de formação. Podendo existir três modelos de currículo de formação de professores: o integrado, o colaborativo e o segmentado. Faz referência aos diferentes componentes do conhecimento dos professores em formação como sendo: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. A formação, portanto, deve acontecer em um processo de interação entre teoria e prática.

Desse modo, a formação de professores é compreendida como projeto e trabalho da qual fazem parte às instituições de forma coletiva, os sujeitos e as práticas. Assim, a formação de professores deve acontecer nas universidades, fundamentada no currículo de formação atualizado de acordo com as exigências da sociedade e em conformidade com o projeto pedagógico de formação de professor.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve ultrapassar as dimensões acadêmicas, para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Nesse sentido, os professores são a voz dos novos dispositivos educacionais e as escolas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente. A formação meramente técnica realça uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimento. Em uma perspectiva de formação apoiada na reflexão sobre as práticas, podemos vislumbrar uma perspectiva de compreensão dos professores como profissionais produtores de saberes e de saber-fazer no exercício profissional.

No contexto deste estudo, focalizamos a formação dos professores alfabetizadores. Os professores alfabetizadores no exercício da prática docente são portadores de uma teoria adquirida nos curso de formação inicial e contínua. As teorias dos professores são atualizadas a cada dia, em suas relações com as crianças, nos encontros pedagógicos, nas experiências vividas dentro e fora da escola, nas leituras e cursos que fazem e nas reflexões que produz a partir das suas vivências (GAR-

CIA, 2008). Vale ressaltar que a prática do professor constitui *locus* privilegiado de formação. Nessa perspectiva, a prática profissional precisa ser desenvolvida considerando a mobilização de saberes, caracterizando-se:

> [...] a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula. A prática, neste sentido, é orientada por diversos saberes, habilidades e competências referentes ao trabalho docente. [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 36).

A partir das reflexões da autora, percebemos que a formação articula a prática docente. Portanto, no âmbito da formação é pertinente considerar as demandas da prática docente, dada sua peculiaridade de atividade essencialmente humana. Essa prática ao concretizar-se no cotidiano da escola, mas especificamente da sala de aula, é marcada por diferentes relações dos professores com os alunos, do professor com o saber, por exemplo. Franco (2012) considera a prática docente como sendo a ação do professor em sala de aula. Na vivencia da pratica o professor cria e recria possibilidades, toma decisões, rever seus procedimentos e avalia o que faz. Assim, a prática docente tem a finalidade de concretizar processos pedagógicos, constituindo-se em práticas pedagógicas.

A prática docente alfabetizadora é complexa, demanda diversos saberes, habilidades e competências que são adquiridos na formação inicial de professores, como também em outros espaços formativos. A prática docente alfabetizadora, nesta acepção, é uma atividade desempenhada pelo professor, com o objetivo de alfabetizar as crianças, é um momento que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teórico-metodológicos sobre alfabetização. O professor alfabetizador precisa conhecer a teoria da alfabetização para construir uma prática alfabetizadora competente. Assim, compreendemos que é necessário que o professor perceba as dimensões do ensino no processo de alfabetização, trabalhando a leitura e a escrita como meio de integração entre indivíduos sociais.

Nessa direção, muito tem se discutido sobre o melhor método para alfabetizar. A pedagogia da alfabetização tem sido objeto de um debate recorrente entre os especialistas no assunto (BARBOSA, 2013; CARVALHO, 2011; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; GAGLIARI, 2007) e até entre os pais quando vão escolher uma escola para seus filhos começarem se alfabetizar. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) afirmam que:

> Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita te sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para buscar o "melhor método" ou "mais eficaz" deles levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos, que partem da palavra ou das unidades maiores.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), observamos uma mudança forma de pensar a alfabetização, que passou de ser vista da perspectiva de como o aluno aprende e não como o professor ensina. Os métodos de alfabetização não são uma coisa irrelevante na escola, ao contrário, orientam as práticas dos professores alfabetizadores, que acreditam que estes são fundamentais, pois conduzem os resultados esperados.

Alfabetização é um ato social e político de construção e de evolução do conhecimento, tornando-se um ato criador que se desenvolve alicerçado nas situações vividas pelos seres humanos.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam, fundamentadas em pesquisas, os níveis que as crianças passam para apropriar-se da escrita, levando os professores alfabetizadores a construírem um novo olhar sobre o processo de alfabetização, para refletir sobre o seu fazer pedagógico, e assim reavaliar e redirecionar a sua prática.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses (espontâneas e provisórias) até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Para as autora, segundo a psicogênese da escrita toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. É válido destacar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende das intervenções feitas pelo professor.

A alfabetização, entretanto, transcende o simples ato de ler e escrever ato de ler e escrever é um instrumento de interação social entre os seres sociais e através dela somos capazes de conhecer a nossa história e história do meio que estamos inseridos. Ser alfabetizado significa está imerso nas práticas sociais de leitura e de escrita proposta pelas situações diárias para a comunicação no mundo letrado. Bozza (2008) destaca que o aprendizado da linguagem escrita significa inserir-se socialmente, ampliando algumas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação dos sujeitos na sociedade seria superficial.

Nesse entorno, Brito (2007), entende que a alfabetização é um processo histórico e social multifacetado, que envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Nesse enfoque, ressalta-se que um ser humano alfabetizado é um sujeito social que domina a linguagem escrita, em práticas sociais e faz uso efetivo no contexto da comunicação. Dentro dessa reflexão, Soares (2011) acrescenta que a alfabetização é um processo permanente, que se estende por toda a vida, que não se esgota na aprendizagem da leitura e escrita.

Neste âmbito, não basta ser alfabetizado, é essencial que o ser humano seja também letrado. Soares (2011) pondera sobre a alfabetização e letramento como processos diferentes, que se completam e são indissociáveis, e que estes ocorrem simultaneamente, a alfabetização por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e este se desenvolve com o domínio da relação dos fonemas.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Considerando o objeto de estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49): "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]". No âmbito da pesquisa qualitativa, focalizamos as narrativas, como fundamentos que possibilitam narrar às experiências e caracterizar os fenômenos da existência humana, daí ser apropriada a diversos campos das Ciências Sociais, pois está baseada na experiência vivida, portanto, nos acontecimentos da vida e da educação.

A pesquisa narrativa demanda dos participes recontar, reviver, explicar, reexplicar e reviver a sua história de vida, ao mesmo tempo sua trajetória profissional. A narrativa possibilita uma reflexão sobre as histórias de vida, e nesse caso as interlocutoras lançam mão as narrativas para escreverem sobre os acontecimentos que marcaram sua formação inicial que estão entrelaçados pelos acontecimentos de sua vida pessoal, visto que são duas dimensões inseparáveis. Conforme Clandinin

e Connelly (1995), a narrativa é um lembrete valioso para os pesquisadores que realizam estudos narrativos, possibilita reconstruir sua própria narrativa de investigação.

A pesquisa exige do pesquisador algumas escolhas no que se refere à produção dos dados e a busca de respostas para o problema da pesquisa. Desse modo, entendemos que a produção dos dados é um dos momentos cruciais da pesquisa. Razão por que, elegemos o memorial de formação como instrumento de produção dos dados, perspectivando refletir sobre as contribuições teóricas da formação inicial de professores à prática docente alfabetizadora, a partir do que pensam os professores alfabetizadores. A elaboração do memorial buscou respostas para a seguinte indagação: Em que aspectos a formação inicial contribui com a prática docente alfabetizadora?

Para o desenvolvimento da pesquisa definimos como interlocutoras professoras alfabetizadoras de 03 escolas públicas do município de Teresina – PI, que atuam no ciclo alfabetização, que tenham no máximo cinco anos de serviço, sejam efetivos e com formação a nível superior em Pedagogia. Para preservarmos a identidade dos interlocutores foram cognominados de Johanna, Jesus, Raphaelle e Tayná. Para o acesso, as interlocutoras da pesquisa, inicialmente visitamos as escolas e pedimos autorização do diretor para convidar os professores alfabetizadores para participar da pesquisa, apresentamos a pesquisa para os professores explicando como seria feito o processo de produção dos dados. Com a autorização procedemos com a produção dos dados, entregamos o memorial de formação acompanhado de um roteiro, conforme os objetivos da pesquisa. Posteriormente recebemos os memoriais e fizemos análise dos dados, conforme propõe Souza (2006). As narrativas apresentam as vozes do professor que precisam ser ouvidas, para delas extrairmos considerações que permitam compreender a gênese, a aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente. Josso (2002) afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma atividade que coloca os interlocutores em contato com suas lembranças e recordações organizando-as em um texto narrativo que tem sentido para si e está entrelaçado com a formação e a prática docente. As narrativas se constituem um *corpus* de análise significativa da pesquisa, porque apresenta um caráter específico sobre o que pensam os professores sobre as contribuições da formação inicial a prática docente alfabetizadora.

Essa pesquisa contém reflexões a respeito das contribuições da formação inicial para a prática docente alfabetizadora, a partir do que pensam os professores alfabetizadores, fornecendo subsídios teórico-metodológicos aos alfabetizadores para a reflexão a cerca de suas práticas alfabetizadoras.

RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa mostram os professores alfabetizadores reconhecem que a formação inicial contribui com sua prática docente alfabetizadora. Desse modo, indicam que prática docente, exige do professor um profundo conhecimento das teorias da alfabetização, para que esse professor alfabetizador organize as atividades a serem trabalhadas com os alunos de forma sequencial, faça as intervenções necessárias de modo que seus alunos avancem e sejam alfabetizados e letrados. Nesta seção apresentamos uma unidade temática de análise, focalizando o pensamento das interlocutoras da pesquisa sobre a formação inicial.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

A formação inicial constitui espaço de produção de conhecimentos sobre o ensinar/aprender, haja vista que seu foco é a cultura profissional docente. Essa formação deve responder às demandas exigências da prática docente. A esse respeito às interlocutoras da pesquisa ressaltam:

> Todos os ensinamentos, teorias, técnicas que aprendemos na formação são válidas, pois é a partir delas em que nós vamos encontrando um caminho, um norte para melhorarmos. [...]. No momento em que assumi a turma do 1° ano do ensino fundamental fiquei assustada, angustiada, pois não tinha certeza de como tudo aquilo iria acontecer. Logo surgiram muitas dúvidas, porém com muita humildade, fui pedindo ajuda dos colegas, aos teóricos em seus livros, sempre tentando achar uma melhor maneira de fazê-los aprender. [...] Sinto- me muito honrada em ter me formado pelo ISEAF, pois tive uma formação de primeira qualidade sempre comparando a teoria estudada nas disciplinas com a prática em sala de aula no estágio do IPP, em busca de melhorar e fazê-las caminhar juntas. (Professora Johanna)

> [...] a teoria é algo muito bom, pois me deu um norte, uma estrutura, que me permitiu adentrar o universo pedagógico com mais propriedade. [...]. Comparando os saberes da formação inicial aos adquiridos na prática, esta, a prática, se sobrepõe à teoria. Algo que acho positivo dos saberes da formação inicial que eu posso citar como exemplo é a psicogênese da língua e escrita, [...] uma vez me defrontando com uma criança pela primeira vez, realizar este teste como suporte para iniciar o trabalho de alfabetizá-lo e posteriormente verificar sua evolução ou não para intervir de maneira diferenciada possibilitando o seu avanço. A criança, ou melhor, aquilo que ela expressa saber determina para mim, o método, a teoria e a atividade a qual vou utilizar para intervir no processo de aprendizagem [...]. (Professora Jesus)

> [...] Descobri mesmo a profissão numa escola pequena, em minha cidade. Pessoas já experientes na educação me convidaram para substituir uma professora, confiando apenas em referências que se dão em cidade pequena, e pelo fato de estar cursando pedagogia. O salario nem compensa lembrar. O aprendizado sim. Recebi orientações, sugestões e acompanhamento que na universidade não havia. O que se via de teoria e prática durante a graduação, ainda não tinha sido capazes de mostrar-me o que era ser professor. A sala de aula sim. O currículo, a otimização do tempo, os alunos, aquilo que levaria "para casa" e aquilo que ficaria ali mesmo naquele espaço, tudo isso só veio com a experiência. [...]. A graduação, a pós, os cursos complementares as formações continuadas específicas (oficinas, PNAIC, IAB) contribuem sim, mas a sala de aula, o teste diário daquilo que deu certo ou ainda poderá dar, são as verdadeiras armas com que posso lutar na educação dos alunos que passaram e ainda passarão por meus cuidados. A minha pratica docente alfabetizadora se constrói a partir das formações continuadas, do que foi adquirido na formação inicial e os saberes adquiridos na sala de aula. (Professora Raphaelle)

> [...] todo o trabalho acadêmico me auxiliou bastante no inicio da minha carreira profissional (e até hoje), mas a prática foi e será aperfeiçoada a cada dia, em cada sala de aula, em cada situação vivida, com cada criança. [...] Foi e sempre será necessário a reelaboração na prática do que aprendermos na teoria. Sei que não há e nem haverá uma formula pronta para solucionar os problemas de alfabetizar, mas estaremos e sempre buscando amenizar nossas dificuldades. Mesmo após a primeira formação, participando de muitas

> outras, percebi que quanto mais aprendo mais compreendo que preciso aprender. [...] Tenho que esclarecer que os saberes adquiridos contribuíram muito para minha prática profissional. A minha profissão, a troca e experiências foram e são o que capacita e dá ferramentas para uma prática mais progressiva e eficaz. Estudar as teorias de diversos estudiosos me direcionou na busca da prática alfabetizadora. (Professora Tayná)

As narrativas das professoras evidenciam que é necessária uma articulação entre teoria e prática. A formação inicial não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados ao ensino (FORMOSINHO, 2009).

Assim, as instituições de formação inicial de professores, quando formam profissionais, não formam meros executores, mas profissionais com capacidade de concepção e de entendimento e com autonomia para organizar seu próprio trabalho. Assim, é necessário incluir nos programas de formação inicial de professores conhecimentos, competências e atitudes voltadas para a realidade do ensino. A formação deve oportunizar ao professor compreender as complexas situações de ensino, despertando nestas atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais, que permitam aos professores a organização do próprio trabalho.

Nos relatos as professoras alfabetizadoras deixam claro que a prática docente demanda a reelaboração dos saberes da formação inicial, fundamentando o processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização. Acrescentam ainda, que a formação inicial contribui para a prática docente, mas não dá conta da complexidade da prática alfabetizadora, o que significa ser necessária uma formação contínua voltada para as peculiaridades da alfabetização.

A prática docente alfabetizadora é peculiar e requer dos professores saberes específicos. Assim, as interlocutoras dessa pesquisa compreendem a prática docente alfabetizadora como um *locus* privilegiado de produção se saberes sobre a profissão professor. Sobre essa temática, as interlocutoras pontuam que é na prática que se constrói a competência profissional requerida pela prática docente alfabetizadora, destacando:

> [...] No momento em que assumir a turma do 1° ano do ensino fundamental fiquei assustada, angustiada [...]. Logo surgiram muitas dúvidas, porém com muita humildade, fui pedindo ajuda dos colegas, aos teóricos em seus livros, sempre tentando achar uma melhor maneira de fazê-los aprender. (Johanna)

> Descobri mesmo a profissão numa escola pequena, em minha cidade. Pessoas já experientes na educação me convidaram para substituir uma professora, [...]. O salário nem compensa lembrar. O aprendizado sim. Recebi orientações, sugestões e acompanhamento que na universidade não havia. O que se via de teoria e prática durante a graduação, ainda não tinha sido capazes de mostrar-me o que era ser professor. A sala de aula sim. O currículo, a otimização do tempo, os alunos, aquilo que levaria "para casa" e aquilo que ficaria ali mesmo naquele espaço, tudo isso só veio com a experiência. [...]. A graduação, a pós, os cursos complementares as formações continuadas específicas (oficinas, PNAIC, IAB) contribuem sim, mas a sala de aula, o teste diário daquilo que deu certo ou ainda poderá dar, são as verdadeiras armas com que posso lutar na educação dos alunos que passaram e ainda passarão por meus cuidados. (Professora Raphaelle)

> [...] todo o trabalho acadêmico me auxiliou bastante no inicio da minha carreira profissional (e até hoje), mas a prática foi e será aperfeiçoada a cada dia, em cada sala de aula, em cada situação vivida, com cada criança. [...] Foi e sempre será necessário a reelaboração na prática do que aprendermos na teoria. Sei que não há e nem haverá uma formula pronta

> para solucionar os problemas de alfabetizar, mas estaremos e sempre buscando amenizar nossas dificuldades. Mesmo após a primeira formação, participando de muitas outras, percebi que quanto mais aprendo mais compreendo que preciso aprender. [...] Tenho que esclarecer que os saberes adquiridos contribuíram muito para minha prática profissional, só que é muita técnica. A minha profissão, a troca e experiências foram e são o que capacita e dá ferramentas para uma prática mais progressiva e eficaz [...]. (Professora Tayná)

As narrativas das professoras apontam para a reelaboração dos saberes na prática docente alfabetizadora, com vista à construção de novos saberes. Tardif (2002, p. 19) salienta a necessidade de formação numa perspectiva ampla na medida em que o saber docente é construído socialmente, sobretudo na "[...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educacionais, das universidades, etc.".

As professoras alfabetizadoras, enquanto profissionais, incorporam, mobilizam e produzem saberes que, segundo Tardif (2002) são plurais, temporais, heterogêneos, situados e personalizados. O autor compreende que os saberes da experiência refletem a personalidade do professor, ou seja, o Eu-pessoal é igual ao Eu-profissional. Os saberes experienciais constituem para os professores alfabetizadores um dos fundamentos de sua prática docente e da competência profissional. Neste entorno, as interlocutoras Raphaelle e Tayná consideram o saber da experiência como um dos fundamentos de suas práticas docentes, fundamental na construção da competência profissional. Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a reelaboração dos saberes da formação inicial na prática docente alfabetizadora, mediatizada pelos pares.

As narrativas das interlocutoras evidencia que o saber docente dos alfabetizadores é um saber plural, proveniente da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Este saber produzido socialmente, resultado de uma negociação de diversos grupos. Podemos ilustrar como exemplo as falas de Johanna e Raphaelle ao afirmarem que suas experiências se constituem a partir dos conhecimentos da formação inicial e das trocas com os pares. O saber da experiência resulta do compartilhamento de saberes, ou seja, o que o sujeito sabe soma-se às aprendizagens que produz na vivência da prática.

As análises dos memoriais sinalizam que a formação inicial tem o desafio de formar professores possibilitando a construção de sua identidade profissional, oportunizando a passagem do ser aluno para o ser professor. Deste modo, compreendemos que os saberes da formação inicial devem ser aprofundados, implicando na reelaboração desses saberes, oportunizado pela formação contínua, que concorre para a construção da prática docente, resultando, consequentemente, na competência da prática dos professores alfabetizadores.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O estudo mostra que a formação inicial, conforme os dados da pesquisa, a requer a integração entre saberes teóricos e práticos com vistas a formar professores possibilitando a construção de sua identidade profissional. Em síntese, os dados confirmam que:

- a formação inicial, não é o único espaço em que os professores aprendem sobre a profissão, no entanto essa formação representa o momento singular de uma longa trajetória de aprendizagem profissional;

- as instituições de formação inicial de professores, quando formam profissionais, não formam meros executores de tarefas, mas formam profissionais com capacidade de concepção e de entendimento e com autonomia para organizar seu próprio trabalho;
- a prática docente demanda a reelaboração dos saberes da formação inicial, objetivando a melhoria do processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização. A formação inicial contribui para a prática docente, mas não dá conta da complexidade da prática alfabetizadora, indicando que é necessária uma formação contínua voltada para a alfabetização;
- a prática docente alfabetizadora é um lócus privilegiado de produção de saber.
- a prática docente é um local onde os saberes da formação inicial são reelaborados em função das exigências da prática docente alfabetizadora.

Desse modo, diante do estudo empreendido percebemos que a formação inicial de professores necessita ter como referência a prática docente alfabetizadora. Em face da complexidade da alfabetização é necessário um projeto formativo específico, considerando as peculiaridades de uma prática docente alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização,** 2011.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011. 230p.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOZZA, S. **Ensinar a Ler e a Escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRITO, A. E. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. **Prática pedagógica alfabetizadora**: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. Teresina: Revista Iberoamericana de Educación, 2007.

_____. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, T. **Alfabetização no Brasil**: questões e provações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. IN: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Lisboa: Porto Editora, 2009.

FRANCO, A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, C. M. F**ormação de professores:** para uma mudança na prática educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL REVELANDO IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

ELIZANGELA FERNANDES MARTINS
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora titular da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC-UEMA –elizangelafernandesmartins@gmail.com
MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS
Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí, coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede Pública municipal de Caxias – profanazarethfernandes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso interesse em estudar o processo identitário do sujeito, em especial o processo identitário docente, surgiu de inquietações a partir de nossa atuação como professora do ensino superior. As indagações que versam sobre a construção da identidade docente, os motivos que impulsionaram os graduandos a escolherem essa formação, as expectativas e o papel da formação inicial nesse processo constituíram nossos objetivos. Neste artigo serão tratadas as discussões construídas pelos graduandos e analisados pelos núcleos de significação à luz da teoria. Para o desenvolvimento desse estudo, optamos pela linha de abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, por entender o homem como um ser em contínua construção e, partindo desse entendimento, buscamos organizar nossa compreensão de identidade.

As reflexões sinalizadas por este artigo partem de nossa pesquisa em nível de mestrado, e têm como objetivo investigar o processo de constituição da identidade docente dos graduandos do curso Pedagogia CESC/UEMA. Como a pesquisa já está concluída, com ela atingimos os objetivos propostos e resolvemos apresentar no VII Colóquio da Associação Francofone Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE/Secção Brasileira que tem como tema central: Educação, Investigação e Diversidade. Apresentaremos, em forma de Ateliê, os resultados obtidos por meio da análise que responde ao objetivo de investigar o processo de formação como constituidor de identificação com a docência.

O texto produzido está organizado em cinco partes: esta introdução; o percurso metodológico adotado para atingir o objetivo; discussão sobre os processos construtores da identidade docente; para finalizar apresentamos os resultados sobre a formação inicial como constituidora de identificação com curso de Pedagogia entre os graduando da Universidade Estadual do Maranhão, e as considerações finais com reflexões a luz da teoria psicossocial de Ciampa.

ESTRUTURA METODOLÓGICA

Para dar conta do nosso propósito, realizamos uma investigação de natureza qualitativa, porque, segundo Lüdke e André (1996), o material obtido pela pesquisa qualitativa é rico em descrições pessoais, situações e acontecimentos. E como instrumento metodológico para produção dos dados utilizamos as narrativas, partindo do pressuposto, que essas são ferramentas importantes para a abordagem qualitativa, por estabelecer relação fértil de análise e interpretação. O processo de cons-

trução dos dados empíricos da pesquisa envolveu a realização das entrevistas narrativas e a utilização dos núcleos de significação, metodologia desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006), que permite captar o movimento dialético que marca a construção da identidade.

O cenário da pesquisa foi o curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Os interlocutores foram oito graduandos desse curso que estavam cursando os últimos períodos (7º a 8º). Neste artigo, apresentamos um interlocutor por indicador.

A FORMAÇÃO INICIAL REVELANDO A IDENTIDADE DOCENTE

A princípio, convém ressaltar que a formação inicial constitui-se em processo identitário, pois é responsável pelo conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas para profissionalizar um indivíduo, de modo a possibilitar identificação com a profissão, no caso do curso de Pedagogia, com a docência.

O processo de formação pode ser compreendido, conforme esclarece Garcia (1999), como as experiências de aprendizagem da docência que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se mostra como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à profissão. É essa compreensão de formação inicial de professores que irá fundamentar as interpretações produzidas neste núcleo, reiterando o porquê de a identidade profissional ser processo social e histórico, constituído na articulação entre objetividade e subjetividade e esclarecendo porque a identidade é pressuposta e reposta, nos termos colocado por Ciampa (2007).

OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO, PERMITINDO ENTENDER A FORMAÇÃO INICIAL COMO REVELADORA DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

O núcleo "Formação Inicial: revelando a identificação com a docência" foi produzido considerando a articulação dos indicadores que expressam, de diferentes formas, as mediações da formação inicial na constituição da identidade docente de nossos interlocutores. Assim, a interpretação desse núcleo está organizada em torno dos seguintes indicadores: 1) O estágio supervisionado revelando identificação com o ser professor; 2) Outras vivências no curso ensinando o que é ser professor; 3) Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a sala de aula; 4) A formação inicial em Pedagogia revelando uma identidade docente.

A formação inicial como processo de aprendizagem de dada profissão é etapa importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e nem o decisivo, visto que são muitos e diversos os processos formativos vivenciados por dado profissional. Em face disso, compreendemos que a formação, seja inicial ou contínua, assim como a identidade, constitui-se mediada por múltiplos aspectos.

Os indicadores que constituem esse núcleo sistematizam alguns desses aspectos que estão mediando a formação inicial e, portanto, o processo de identificação dos nossos interlocutores com a docência, sobretudo com a dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão desses indicadores evidencia que os interlocutores manifestaram diferentes modos de compreender a formação inicial, construindo significados e sentidos que expressam alguns dos múltiplos aspectos

envolvidos na constituição da sua identidade docente. Na interpretação do Núcleo, discutiremos o processo de constituição da identidade do graduando de Pedagogia, para possibilitar a compreensão do movimento dialético que os interlocutores estão vivenciando na composição da identidade profissional.

Iniciamos nossa interpretação pelo indicador **"O Estágio Supervisionado revelando identificação com o ser professor"**. **Ana** relata que nunca havia vivido experiência como docente e que o Estágio Supervisionado foi seu campo de descobertas em relação a essa atividade, e afirma:

> Quando **comecei a cursar Pedagogia e começaram os estágios**, **gostei muito** [...] Vi que estava no curso certo [...]". Quando aconteceu o **meu primeiro estágio, me apaixonei pelas criancinhas**. E comentei com minhas colegas e com a minha família: **quero ser professora dos anos iniciais**.

A interlocutora, em sua narrativa, revela identificação com as "criancinhas" e com a docência, dando indícios de que o **"quero ser professora dos anos iniciais"** foi mediado pela atividade de Estágio, firmada sobre o vínculo afetivo. A formação inicial se apresenta revelando uma identificação que, até o momento da escolha, a interlocutora não demonstrava, clarificando que os aspectos formativos podem conduzir a identificação profissional.

A esse respeito, Schaffel (2000) afirma que a formação inicial para o professor é um dos pontos nodais de constituição da sua identidade pessoal e profissional. A autora esclarece que o *lócus* da formação se constitui na instância que prepara todo o campo simbólico da profissão e do profissional. Por isso, Ana, em seu percurso formativo, pôde se descobrir querendo exercer a docência. Sobre o Estágio como processo de identificação, Pimenta (2004) esclarece que esse é o momento em que aluno vivência a profissão, fortalece suas práticas e tem a oportunidade de, a partir da análise critica e da proposição de maneiras de estar na profissão, aproximar-se da realidade que irá atuar. Garcia (1999) também nos ajuda compreender esse movimento de identificação mediado pela formação inicial, quando ressalta que essa pode levar o sujeito à plenitude pessoal e, assim, desenvolver seu processo de identificação profissional. Desse modo, percebemos que Ana, ao descobrir-se apaixonada pelas criancinhas (aspecto pessoal), tende a manifestar interesse pela profissão e desejar ser professora dos anos iniciais (aspecto profissional).

Se a opção de Ana pelo curso de Pedagogia foi orientada por motivos compreensíveis, a influência do outro (a madrinha), a formação inicial, sobretudo o Estágio Supervisionado, fez com que ela produzisse outros sentidos sobre ser professor, que não foram apenas como acesso rápido ao mercado de trabalho; de que a docência foi escolha profissional acertada. Esse sentido Ana expressa quando relata:

> [...] **Minha experiência no estágio me mostrou que queria ser professora**, porém que ainda **faltava muito para assumir essa atividade** com a competência necessária. Algumas pessoas me falam que esse **medo iria desaparecer com a experiência** [...].

Viver a experiência do Estágio Supervisionado, além de possibilitar a produção de novos sentidos sobre a docência, mostrou à interlocutora que somente a formação inicial não seria suficiente para desempenhar a profissão docente; seria preciso mais do que formação inicial, seria necessário ser professora.

Ao manifestar esses significados e sentidos acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial, Ana demonstra que esse é "divisor de águas", visto que antes, quando a madrinha escolheu o curso de Pedagogia para ela, afirmava: **"não quero ser professora",** e depois do Estágio afirma:

"**quero ser professora dos anos iniciais".** As contradições de Ana entre ser ou não ser professora parecem convergir para o campo da identificação com a docência.

O pensamento da interlocutora sobre sua formação é crítico, pois pondera a importância e as lacunas da formação, sinalizando que a formação profissional não se constitui somente na e pela formação inicial. O conhecimento advindo com a experiência profissional é outra etapa importante da formação do professor. Contudo, a formação inicial se constitui na etapa em que o futuro profissional irá apropriar-se de conhecimentos que são fundamentais para o ofício, conforme defendem Pimenta (2009) e Nóvoa (1992). Entendemos, assim, que tanto a formação profissional quanto a identidade profissional são construções sociais e, como tais, passam por metamorfoses constantes.

"Outras vivências no curso ensinando o que é ser professor" é o segundo indicador que está mediando nossa interpretação sobre a formação inicial e está representado pelos pensamentos de Sônia. Essa interlocutora também concebe a formação inicial como reveladora de sua identidade docente, afirmando que durante a formação, a cada período, sua identidade com a docência se tornava mais visível. Sobre isso narra:

> [...] quando você começa a cursar **o 3º período**, você vai se identificando com o curso e **você vai descobrindo que ser professor não é tão ruim quanto você ouviu dizer por aí**. [...]. A **formação inicial** aqui na academia vai te mostrando isso.

Sônia deixa claro em sua narrativa o que Ciampa (2007) e Dubar (2005) já nos fizeram compreender: a identidade profissional é processo que se constitui na dialética das experiências vivenciadas, sobretudo nos cursos de formação. A narrativa de Sônia permite compreender identidade como construção, porque o fato de estar no curso, de viver a formação, possibilita o aprendizado de saberes que levam a identificação com a docência. Sobre isso Pimenta (2009) salienta que a construção da identidade docente é mediada pelos saberes e pelas práticas formativas da formação inicial.

Como a formação, a despeito de ser reveladora de identificação, apresenta limites e obstáculos, organizamos o indicador **"Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a sala de aula"**, e temos Ana, como relatora desses significados e sentidos. Ana**,** que outrora afirmou a importância da formação como reveladora de identificação com o ser professor, agora relata:

> Com relação à minha formação acadêmica, eu vejo que ela **deixa muito a desejar** e se o **objetivo é preparar o professor para atuar na sala de aula**, a formação **deixa muitas lacunas.** Principalmente em relação à prática de sala de aula**.** Não me sinto segura **para atuar em sala de aula, a formação não é suficiente [...]** preciso me preparar mais, pois **lidar com alunos é difícil**.

Ana, agora, admite que se o objetivo é se preparar para sala de aula, esse processo é lacunar, tendo em vista que existem determinados conhecimentos que não são aprendidos durante a formação; que o trabalho com alunos exige muito do professor; e, mais uma vez, vemos que é apontado o confronto entre teoria e prática. No caso da constituição da identidade profissional é preciso mais que espaços de formação, talvez por isso nossa interlocutora sinta essa lacuna. É preciso, na construção da identidade, o encontro com o campo de atuação, o confronto com as trajetórias socialmente construídas, tendo em vista que uma identidade nunca se constrói sozinha, ou com um único movimento, talvez por isso, Ana sinta-se insegura quanto à sua identificação. A interlocutora afirma que a formação precisa superar o obstáculo, que é a atividade de sala de aula, tendo em vista que o aprendizado acadêmico não é suficiente. De acordo com Imbernón (2009) a formação docente inicia

nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência e continua ao longo da atuação profissional. Assim sendo, é na socialização que acontece a formação inicial, o aprendiz de dada profissão inicia seu desenvolvimento profissional que continua ao longo da sua vida profissional. O pensamento de Ana mostra os movimentos dialéticos que constituem a identidade, evidenciando que somente a formação inicial não prepara o professor, cujas experiências acontecem antes, durante e depois da formação inicial.

O último indicador, **"A amplitude da formação inicial revelando uma identidade docente"**, tem como representante o interlocutor **João**, que explica:

> "**O curso de Pedagogia é um curso completo**, nos dá formação psicológica, humanística e noções de gestão. De acordo com a grade curricular, temos uma formação ampla, por isso, **a formação de nossa identidade também é ampla."**

João aponta aspecto importante da nossa investigação, ao fazer referência à amplitude da habilitação em Pedagogia. Esse aspecto desperta o interesse de João pelo curso, e o faz relacionar a amplitude do campo profissional à possibilidade de uma "identidade ampla". As Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB 9394/96 asseguram, para o curso de Pedagogia essa amplitude, pois garantem que o pedagogo pode atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de professores na área de serviço e apoio e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, e, ainda, as atividades docentes também compreendem participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino.

Como a compreensão de docência que fundamenta essa interpretação corresponde à ideia de que essa engloba as atividades de sala de aula, de gestão e de coordenação, como defende Libâneo (2010), entendemos, como João, que essa identidade ampla se caracteriza pelas diferentes possibilidades de atuação profissional sendo docente.

Os momentos de contradição que constituem o modo de pensar e de sentir a formação revelam a dinâmica de constituição da identidade docente. Ana, revelando o Estágio como apaixonante e surpreendente, embora considerando a formação reveladora de identificação, não se sente segura para assumir a sala de aula. Esse entendimento nos coloca na condição de compreender, mais uma vez, que a formação inicial é base da atuação profissional, mas não o único processo formativo do professor e de constituição da sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos interlocutores acerca das vivências no curso de Pedagogia fortalecem o argumento de Ciampa (2007) de que identidade é questão social e política quando deixam claras as contribuições e os limites da formação inicial. Essa questão social e política da identidade pode ser visualizada nas narrativas que apontam a formação inicial como processo de identificação com a docência. Ao ingressar no Ensino Superior e conviver com professores e graduandos, compartilhando conhecimentos e experiências, o modo de ver a docência, isto é, de significar essa profissão, vimos reveladas identidades em constituição. Assim, a identidade como questão social e política torna-se notória quando constatamos que a realidade objetiva, sobretudo, os outros; é parte da constituição identitária pessoal e profissional. A formação inicial e as expectativas em relação ao curso faz desenvolver o gosto pela docência a partir das experiências vivenciadas, aprendendo aquilo que estava

pressuposto para o graduando do curso de Pedagogia.

Assim, o argumento de que identidade é articulação entre pressuposição e reposição nos faz entender que a formação inicial orienta à formação de identidades pressupostas para ser professor. Por exemplo, o curso de Pedagogia, ao ter como uma de suas metas formar o professor para os anos iniciais, pressupõe e forma nessa direção, porém, nem todos os alunos irão repor a identidade de professor dos anos iniciais, visto que manifestaram o desejo de incorporar outras formas de identidade docente, como a de professor do Ensino Superior e a de gestor. Assim, a pressuposição/reposição revela a dinamicidade da identidade, isso acontece porque o indivíduo pode encarnar seus personagens de modo diferente dos papéis sociais estereotipados socialmente. Afinal a identidade é processo e como tal é metamorfose.

Convém ressaltarmos que no núcleo apresentado as categorias Historicidade e Mediação possibilitaram a compreensão de que o processo de formação inicial é constituidor da identidade profissional docente. O movimento entre passado, presente e futuro da formação inicial, vivenciado pelos interlocutores evidenciou que os aspectos que mediaram a identificação com a docência são contraditórios e que a identidade é dinâmica e mutável e, portanto, está sujeita ao movimento histórico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica, Ciências e Profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.

_____. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco; PADILHA, Juliana dos Santos. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In:_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma G. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SCHAFFEL, S. L. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NUMA FORMAÇÃO PROBLEMATIZADORA E MULTIDISCLIPLINAR NA ÁREA DA SAÚDE

IRAMARA LIMA RIBEIRO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – iramararibeiro@hotmail.com
ANTÔNIO MEDEIROS JÚNIOR
UFRN – amjunior@ufrnet.br

INTRODUÇÃO

O Brasil vem buscando melhorias na formação superior na área da saúde, motivadas a partir da adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais na primeira década dos anos 2000. O ensino que tradicionalmente estava mais voltado ao modelo flexneriano, focado na especialização com muitas disciplinas desconexas na graduação, gerando um sistema de atenção fragmentado e voltado para a doença (MENDES, 2012), vem tomando novas metodologias de ensino, dentre as quais se destacam as metodologias ativas. Nestas, os estudantes deixam de ser expectadores e passam a protagonizar seu processo de aprendizagem. Apesar disso, as novas metodologias surgem ainda tímidas nas Instituições de Ensino Superior, gerando certa desconfiança na academia por trazer inovações, considerando que mudanças geram estranhamento.

Entre as metodologias ativas a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) adota em caráter multidisciplinar na graduação em saúde, a metodologia da problematização na disciplina Saúde e Cidadania (SACI). Esta se vincula ao componente ensino do PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) da Família e insere em Unidades de Saúde da Família (USF), estudantes nos períodos iniciais de dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gestão em Sistemas e Serviços de Saúde, Medicina Nutrição, Odontologia, e Serviço Social, interagindo coletivamente em grupos tutoriais, orientados por docentes (tutores) e profissionais do serviço (preceptores).

Este artigo tem por objetivo analisar potencialidades e fragilidades da SACI na formação profissional dos estudantes nela inseridos entre 2009 e 2011 a partir das vivências formativas dos mesmos no decurso da disciplina.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo documental o qual, segundo Gil (2002), realiza-se a partir de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa e apresenta a vantagem de utilizar fonte rica e estável de dados, ser de baixo custo e não exigir contato direto com os sujeitos da pesquisa. Enfatiza-se que esta pesquisa fez parte de uma dissertação de mestrado.

O material de estudo foi portfólios de aprendizagem escritos pelos alunos da SACI entre 2009 e 2011, no município de Natal-RN e solicitados aos tutores. Os portfólios se constituem de uma es-

tratégia de avaliação da aprendizagem, sendo documentos escritos pelos alunos a partir de suas reflexões acerca do aprendizado ao longo do processo de ensino.

Observando-se as implicações éticas da pesquisa e em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (CEP/HUOL), sob o protocolo 638/11, CAAE: 0065.0.294.000-11.

Após a coleta de dados foi realizada leitura flutuante dos portfólios, escolhendo-se 25 deles para a realização da análise. Os critérios de escolha incluíram: ênfase nas contribuições da SACI para a formação profissional em saúde; presença de conteúdos críticos-reflexivos articulados às vivências formativas em cenários de ensino reais; identificação das principais fragilidades das disciplinas; e boa comunicação escrita.

A análise dos portfólios de aprendizagem foi desenvolvida com o auxílio do software Alceste© (Analyse Lexicale par Contexte d' um Ensemble de Segments de Texte – Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto) versão 4.9. O programa realiza a análise lexicográfica por meio de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Assim, cada texto escrito durante o período de estudo correspondeu a uma Unidade de Contexto Inicial (UCI), sendo o conjunto delas o corpus de análise.

As UCI foram separadas por linhas de comando nas quais cada estudante recebeu um número de identificação, preservando-se a sua identidade, incluindo-se como variáveis: sexo, curso e USF frequentada no decorrer da disciplina.

De acordo com Camargo (2005), formados os corpora estes são processados pelo Alceste o qual, dividindo o material em Unidades de Contexto Elementar (UCE), classificadas em função dos seus respectivos vocabulários e da repartição pela frequência de palavras com base em suas raízes. A partir de então, é realizada a CHD com o teste qui-quadrado e fornecido o dendograma que expressa as UCE mais características de cada classe (estatisticamente significantes).

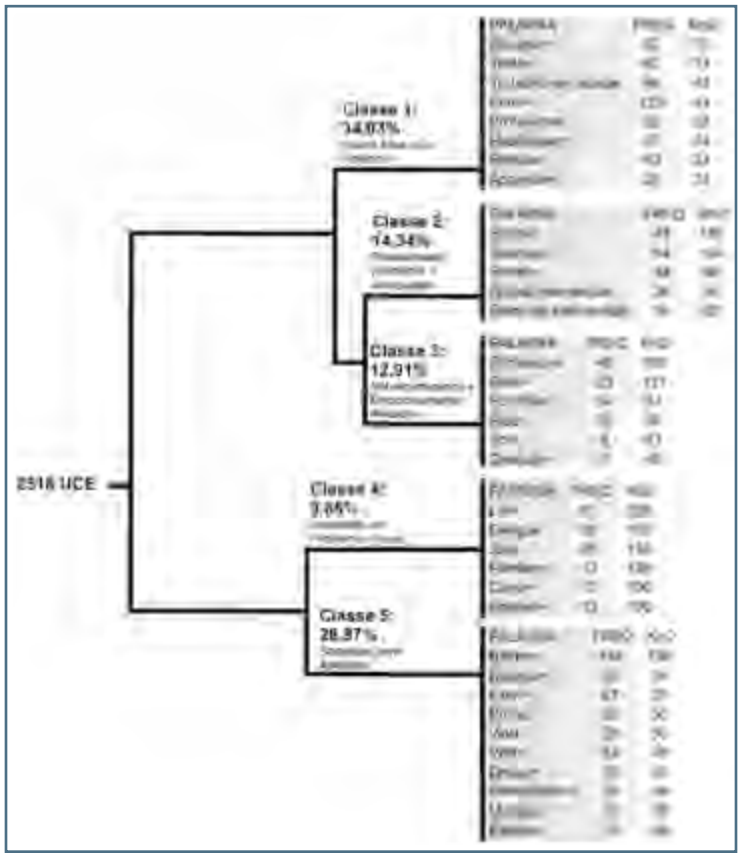
Em relação às palavras, somente foram consideradas aquelas com frequência de ocorrência maior ou igual à frequência média da classe e com os maiores qui quadrados. A presença do sinal positivo (+) após a palavra indica que ela está na sua forma reduzida. Preservando a autonomia dos sujeitos envolvidos, seus nomes foram substituídos pelos seguintes símbolos: ♀ em referência às mulheres e ♂ relativo aos homens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na fase de coleta de dados foram obtidos 386 portfólios de aprendizagem da Atividade Integrada de Educação, Saúde e Cidadania (SACI) que foram lidos flutuantemente, selecionando-se 105 de modo a identificar aqueles contendo a descrição dos conteúdos abordados e as experiências vivenciadas no decorrer da disciplina. Depois, os portfólios foram relidos, restando desta fase um total de 55, seguindo-se uma leitura mais profunda, obedecendo aos mesmos critérios (conteúdos e vivências), sobretudo no tocante às vivências, restando 25 portfólios de alunos presentes em sete USF, denominadas aqui de A (4), B (2), C (7), D (3), E (6), F (1) e G (2). Quanto ao sexo 15 portfólios foram escritos por mulheres (60%) e 10 por homens (40%) entre os semestres de 2009.1 a 2011.2, totalizando seis períodos.

O corpus formado pelo Alceste© constituiu-se de 14203 palavras distintas (frequência média de nove vezes) e 2518 unidades de contexto elementares (UCE), com aproveitamento material de 77%, dividido em cinco classes (figura 1).

FIGURA 1 – Dendograma do corpus Portfólios-SACI, Natal-RN (2012).



NOVOS MODOS DE APRENDER

Na classe um (Novos Modos de Aprender), com maior percentual (34,03%), as palavras mais frequentes e significantes foram disciplin+, texto+, trabalho em equipe, form+, profissional+, habilidade+, pratica+ e aprender+. Aborda os momentos iniciais da disciplina quando os alunos estão se inteirando das atividades que desempenharão nos grupos tutoriais e apresentam muitas expectativas.

O termo "trabalho em equipe" é referente a um texto discutido e vivenciado durante as aulas, no contato permanente com a complexidade dos problemas identificados na realidade. Toma sua importância quando os discentes percebem que para alcançar um objetivo em comum (neste caso uma atividade de intervenção a se realizar no fim do semestre), terão que exercer o trabalho em conjunto.

É vista então a disciplina caminhando na orientação para a importância do relacionamento entre membros de uma equipe na área da saúde, gerando no aluno, a expectativa de desenvolver habilidades de conviver com as particularidades dos outros, expressas por diferentes modos de pensar, falar e agir:

> "Assim, posso dizer que teremos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos como universitários que almejamos tornarmos profissionais de saúde, mostrando a necessidade da convivência social e do exercício da cidadania e também creio que teremos experiências pessoais que nos ajudarão no nosso crescimento pessoal e profissional". (sujeito 7, Medicina, feminino, USF C, 2010.2, Khi2=22)

Para trabalhar tais habilidades, além da leitura de textos foram identificadas dentre outros recursos didáticos, dinâmicas de grupo, exposições de vídeos, observação da Unidade de Saúde e do território adstrito, de modo a exercitar o trabalho em equipe a ser expresso numa intervenção final em contato com a comunidade. Tais momentos de preparo para uma ação são favoráveis a uma relação de horizontalidade entre todos os membros do grupo tutorial, de modo que, no momento de uma dinâmica, por exemplo, o tutor e os preceptores assumem a mesma postura de um estudante, favorecendo o diálogo.

Na acepção de Batista (2012), a educação numa perspectiva dialógica e crítica (onde o aluno deixa de ser um receptor passivo de um conteúdo transmitido pelo professor e passa a ser sujeito do seu aprendizado), atrelada ao conceito socio-historico-cultural de saúde que reconhece a importância da multiprofissionalidade do cuidado, é essencial para o que ele chama de Educação Interprofissional em Saúde (EIP).

Na EIP a aprendizagem é compartilhada entre duas ou mais profissões e caracteriza-se marcadamente pelo trabalho de equipe, a discussão de papéis profissionais, o compromisso na solução de problemas interdependentes e a negociação na tomada de decisão. Segundo o autor, no Brasil os espaços potenciais de EIP tem se revelado nas vivências e relatos de experiências na graduação oportunizadas pelo Pro-Saúde e PET-Saúde (BATISTA, 2012).

A SACI aproxima-se, dessa maneira, desse conceito e mostra um diferencial entre as disciplinas de caráter mais tradicional ministradas na UFRN. Inversamente a estas últimas, busca preparar os educandos primeiro para compreenderem o ambiente social que será o futuro campo de trabalho, ao invés de proporem um conhecimento técnico descontextualizado e pouco adequado às exigências de mercado atuais, quer seja em instituições públicas ou privadas.

PLANEJAMENTO, PERCALÇOS E CONQUISTAS

Quanto à segunda classe (14,34%) com palavras de destaque, reuni+, intervenc+, projet+, nossa intervenção e plano de intervenção, fica evidenciado o momento em que os alunos discutem coletivamente entre si e com a comunidade a fim de traçar um plano de intervenção gerador de frutos, ou seja, é desejado, conforme os objetivos da disciplina que tal plano promova o exercício da cidadania em prol de condições satisfatórias de saúde.

> "Ao final, fomentamos ainda mais essa esperança, pois iríamos, juntamente com eles, elaborar uma programação para as atividades que seriam realizadas no centro, caso ele fosse reaberto, a qual seria entregue". (sujeito 14, Medicina, masculino, USF G, 2009.1, Khi2=37)

Perceberam-se na leitura do corpus, alguns problemas decorrentes da escolha do projeto de intervenção, conforme UCE adiante, porém a maioria dos alunos, apesar de alguns dissensos, consideravam tais momentos positivos por aprenderem a negociar entre os membros da equipe e/ou pela própria ação em si.

> "Hoje, demos continuidade ao planejamento do nosso projeto de intervenção, transformando-o em algo mais concreto e palpável. As lideranças da comunidade foram convidadas a participar da nossa reunião, para que pudessem nos ajudar. Apenas quero dizer o quanto o diálogo inexistiu" (sujeito 24, Medicina, masculino, USF B, 2010.1 Khi2=24)

A falta de diálogo expressa na UCE anterior junto aos tutores, preceptores e lideranças podem ser reflexo de atitudes paternalistas, não considerando o que de fato, a comunidade pensa, tendendo à imposição e levando a uma baixa receptividade. Também pode adentrar na questão paternalista do tutor e preceptor que na intenção de proteger os alunos, conduz a priorização de problemas que julgam ser mais relevantes, impondo aos estudantes escolhas contra suas vontades. Apesar de o documento não deixar clara a razão da falta de diálogo, o estudante menciona no portfólio que foi desencadeada por atitudes impositivas da tutoria e preceptoria.

A pedagogia da problematização visa desenvolver ações educativas onde os sujeitos do processo (educando/educador) mantenham-se coerentes e procurem superar a situação de meros repetidores, reprodutores e consumidores de informações acríticas, de forma passiva. A ideia central é formar sujeitos ativos, coerentes, reflexivos e socialmente responsáveis, no processo de construção de conhecimentos pertinentes para uma vida digna, solidária e cidadã.

SOBRECARREGADOS E EMOCIONALMENTE AFETADOS

A classe três (12,91%) apresentou como palavras sobressalentes: professora, prov+, portfólio+, fiqu+, vou e desculp+. Evidencia alunos relatando dificuldades em frequentar as atividades formativas e problemas de relações interpessoais.

> "Queria ter ido porque gosto de estar na organização das coisas, mas estava difícil. Ou eu ia para SACI ou passaria o dia estudando bioquímica". (sujeito 23, Enfermagem, feminino, USF D, 2010.1 Khi2=33)

O problema de faltas na SACI foi recorrente em todos os semestres pesquisados, justificadas por motivos de doença e também de estudo para outras disciplinas de caracteres tradicionais. Mostra cada disciplina trabalhando seus conteúdos desagregadamente e a fragilidade da oferta de componentes curriculares multiprofissionais, ofertados pontualmente, em diferentes cursos da área da saúde da UFRN. Tais componentes raramente comunicam-se, interagem entre si e também são escassas as ações colaborativas em seus planejamentos.

A UCE a seguir trata de problemas de relações interpessoais em que a tutora propôs a realização de uma atividade para o dia das crianças em uma creche municipal. Esta ação proposta não possuía conexão com o projeto de intervenção final previsto no plano de ensino. Uma aluna do curso de Medicina discordava por acreditar que a atividade era complexa para ser realizada em pouco tempo e foi apoiada por uma colega de curso, porém, isso gerou desapontamentos no grupo tutorial:

> "Para apoiá-la, uma outra aluna, agora de Psicologia, listou outras tantas dificuldades, dizendo que trabalhar com criança é muito subjetivo. Nesse momento, notei uma certa tristeza na expressão de professora . Suponho que, como eu, ela também deve pensar no quão simples é fazer uma atividade daquela". (sujeito 6, Odontologia, feminino, USF E, 2009.2 Khi2=31 / : tutora)

Segundo Silva (2011) pensar no trabalho na saúde perpassa pelas relações interpessoais, uma vez que a ação profissional da área envolve o processo comunicativo, podendo resultar em

conflitos que devem ser diminuídos a fim de atingir os objetivos traçados para a solução de problemas. Assim, estes ruídos comunicativos não são vistos como negativos, pois promovem o crescimento individual dos graduandos, preparando-os para a prática profissional de convívio multiprofissional e, por tanto, de pensamentos distintos. Além disso, a partir do momento em que o indivíduo se expressa individualmente, há um crescimento de sua autonomia, com discernimento do que é melhor para si e respeitando o posicionamento do outro. O que é necessário para diminuir os conflitos é ensinar a compreensão humana, a partir do exercício do diálogo, mediado e estimulado pelos tutores.

INTERVINDO EM PROBLEMAS REAIS

A classe quatro apresenta o menor percentual textual (9,85%). Foi nomeada "Intervindo em Problemas Reais", revelando o momento em que os alunos desenvolvem estratégias e buscam dialogar no grupo e com moradores do bairro, para colocar em prática seus planos de intervenção. Sobressaem nesta classe as palavras lix+, dengue, jog+, panfleto+, carro+, acumul+.

A classe foi assim denominada porque os estudantes identificam problemas dentro do contexto social em que se inserem (USF e área adstrita) para propor soluções. É importante salientar que este identificar problemas por meio da observação da realidade não ocorre neutramente, com olhar meramente científico. Segundo Maturana e Varela (1995), a observação depende das experiências perceptivas do observador e, desse modo, assume caráter subjetivo porque é difícil discernir entre ambiente "real" e percepções de quem observa. Assim consideram-se problemas reais, nesta classe, aqueles identificados nas comunidades a partir das percepções do grupo tutorial.

Se considerarmos que esta classe apresenta percentual bem menor quando comparada às demais, depreende-se que para os alunos cujos portfólios foram analisados é mais significativo preparar a ação do que desenvolvê-la propriamente.

Tal achado corrobora o estudo de Silva (2009) no aspecto da valorização da discussão grupal. Entre as metodologias de ensino-aprendizagem da disciplina Atenção a Saúde da Comunidade I/ Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, os 103 alunos classificaram em ordem de importância 1° Atividades na comunidade, 2° Discussões em grupo, 3° Oficinas, 4° Leitura e/ou reflexão individual, 5° Apresentação oral e/ou escrita. As atividades de protagonismos deveriam estar vinculadas a interação grupal e se não estivessem, preferiam oficinas.

Na unidade de contexto elementar a seguir, a aluna descreve o momento em que estava pondo em prática o projeto de intervenção. No portfólio ela expressa contentamento ao ouvir as crianças gritarem "fora!", interagindo e demonstrando que entendiam o perigo da proliferação do agente transmissor da dengue.

> "Um momento depois eu entrei com a máscara de Aedes Aegypti e comecei a jogar algumas garrafas, tampas, pneus de plástico no chão, tentou me expulsar e eu falei para as crianças que se juntasse lixo, água nas tampas, pneus e garrafas eu ia nascer". (sujeito 5, Nutrição, feminino, USF A, 2010.2 Khi2=70 / : aluna SACI)

Percebe-se que a disciplina aguça satisfatoriamente no aluno o poder de argumentação para convencer a comunidade sobre a importância da participação de todos e de cada um, nas ações coletivas para o enfrentamento dos problemas de saúde.

SOCIALIZAR PARA APRENDER

A segunda maior classe (28,87%), "Socializar para Aprender" conteve como palavras mais presentes: bairro+, doença+, exist+, possui, viol+, visit+, droga+, atendimento+, morador+, esgoto+. Reflete os momentos de passeios exploratórios nas áreas adstritas às Unidades de Saúde, quando o grupo conhece os equipamentos sociais e entra em contato com a população, identificando problemas.

Para alguns, estes primeiros contatos com bairros periféricos geram inquietação e descontentamento com o encontrado. Por outro lado, enxergam aspectos positivos em meio às deficiências enfrentadas pela comunidade.

Toda a classe 5, relaciona-se diretamente ao poder que as metodologias ativas de ensino possuem em instigar o olhar para a integralidade do cuidado, uma vez que usuários e, de modo mais amplo, comunidade passam a serem vistos em sua complexidade, como seres humanos, fisiologicamente idênticos aos demais, mas particularmente distintos em relação às imbricações ao contexto social específico em que se inserem, conforme trecho adiante:

> "Foi no dia 23 de agosto que descobri que atuar em um bairro não é só sanar as enfermidades do paciente, e sim saber como aquele bairro sobrevive, como aquela população se sustenta, como a UBS ajuda na cura pelas suas enfermidades". (sujeito 22, Nutrição, feminino, USF E, 2010.1 Khi2=23)

A questão da integralidade, como um dos princípios e diretrizes fundamentais das práticas de cuidado em saúde, requer uma formação no campo da saúde sem dissociar atenção e gestão, pensamento e vida, onde quem cuida também planeja o cuidado. Para tal não se apontam modelos políticos pedagógicos ideais, porém os princípios e métodos de fazer a formação devem ser construídos na indissociabilidade entre cuidar, gerir e formar (HECKERT; NEVES, 2010). Desse modo, a formação em grupos tutoriais, ao permitir uma interação social e multidisciplinar, pode ser considerada um caminho para formar profissionais ativos e que, sobretudo, sabem reconhecer os valores e contribuições de todos os sujeitos envolvidos na atenção do cuidado, incluindo os próprios usuários dos serviços de saúde.

CONCLUSÕES

As vivências relatadas pelos estudantes da SACI revelaram as potencialidades da adoção da metodologia problematizadora de ensino na formação em saúde em que, a partir do convívio nos grupos tutoriais e com a comunidade nas áreas adstritas às USF, além da observação de realidades concretas por meio de passeios exploratórios e realização de projetos de intervenção, os estudantes desenvolvem habilidades para o trabalho em equipe, necessário nas atividades profissionais futuras.

Apesar disso, foram identificadas fragilidades concernentes às relações interpessoais, causando ruídos comunicacionais, mas que fazem parte do diálogo, devendo ser mediadas pelos tutores e preceptores para que não interfiram no andamento da SACI. Na dimensão curricular, a falta de comunicação da disciplina com os demais componentes curriculares foi entendida como causadora de prejuízos aos estudantes, uma vez que faltam as aulas para estudarem para avaliações de disciplinas de cunho mais tradicional quando as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para o estudo de conteúdos de modo articulado.

Conclui-se que a SACI, ao proporcionar o contato dos estudantes com a população vai além de identificar problemas e por uma intervenção em prática, proporcionando, sobretudo, um olhar diferenciado para o exercício profissional futuro em que o cuidado extrapola a dimensão biológica e adentra na compreensão dos aspectos físicos, sociais, econômicos e culturais que permeiam indivíduo e comunidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Nildo Alves. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Cad. Fnepas,** Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/2012. Trata de pesquisas e testes em seres humanos e atualiza a resolução 196/96. Diário Oficial [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p. 59-62, jun., 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.) et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 511-539.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

HECKERT, Ana Lucia C.; NEVES, Cláudia Abbês Baeta. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Formação e intervenção. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 13-28. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos Humaniza SUS; v. 1)

MATURANA R., Humberto; VARELA G, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereita dos Santos. Campinas: Psy II, 1995. 281p.

MENDES, Eugênio Vilaça. **O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde:** o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2012. 512 p.

SILVA, Maria Júlia Paes da. Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2011. 136p.

SILVA, Tatiana Jisselle Jango Ribeiro da. **Avaliação discente da disciplina Atenção à Saúde da Comunidade I.** 2009.145 f. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009.

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E AFETO DE PROFESSORES DA LAGOA DO PIATÓ, ASSU/RN

DALIANA GONÇALVES O. DA SILVA
UFRN – daly.ufrn@hotmail.com
LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA
UFRN – louizegaby@hotmail.com
MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA
UFRN – calmeida17@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao falar em educação, devemos pensar na proposta do aprender e do ensinar, pois o trabalho de educar se faz no viver das atividades de cunho educativo ou mais livres. A educação precisa de um despertar, de um desenvolvimento, pois quando o educando aprende a conhecer, a pensar e desenvolver suas aprendizagens, adquire o gosto pelo aprender e traz para ele a transformação do conhecimento e do mundo; cria e recria suas próprias ideias, despertando a capacidade de observação e o estabelecimento de relações lógicas com a realidade.

A educação pode-se afirmar que é mais do que apenas compartilhar conhecimento e informações. Educar é desenvolver capacidades de pensar, conhecer e de aprender a aprender. Como afirma Izabel Petraglia (2012),

> Para se articular os saberes necessários a se aprender e ensinar na escola é importante que o professor considere as peculiaridades e semelhanças de cada sujeito estudante, já que cada um é um universo de possibilidades e perspectivas. Isso inclui diferentes tipos de inteligência, hábitos, vivências, histórias de vida, culturas que precisam ser instigadas de maneiras diversas. Mas também, ao passo que o sujeito é múltiplo, em sua diversidade e heterogeneidade, ele é uno no que tange à homogeneidade da espécie humana. (PETRAGLIA, 2012, p. 136)

O aluno precisa ser colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem porque a educação para ele é essencial, sendo este um procedimento cultural de desenvolvimento para uma personalidade integral. No processo de ensino e aprendizagem, devemos refletir sobre a necessidade de cada aprendiz, conhecendo não só a realidade vital deste, mas também a realidade sociocultural em que está inserido. Como nos afirma Daniel Munduruku (2005),

> Refletir deveria ser um ato constante na busca da compreensão do estar no mundo. No entanto, devido às mudanças permanentes, os professores acabam tendo que "engolir" novas teorias sem ter tempo para ruminá-las e isso torná-los cada vez melhores em seu exercício de ser educador, papel fundante do ser humano (MUNDURUKU, 2005, p. 48).

A função e o papel do professor é de grande importância e sua formação deve levá-lo a atuar como um observador e pesquisador do seu próprio trabalho, procurando a sua especificidade e a complexidade da sua própria prática pedagógica. Um professor deve procurar articular teoria e prática, porque estes são elementos vitais para a atuação pedagógica.

A formação docente em sua relação com a escola tem demarcado novas exigências como, por exemplo, o avanço e o processo de globalização na sociedade contemporânea. Pensando nisso, Munduruku (2005) afirma que "é preciso que os professores virem educadores de verdade e possam despertar nossos jovens para o futuro que se inscreve em nossa memória ancestral. Só assim teremos um amanhã" (MUNDURUKU, 2005, p. 15).

Os verdadeiros propósitos de uma ação educativa na escola devem ser a prática pedagógica que se constitui em articular métodos e técnicas de ensino que se justifiquem na teoria. A importância do ato de ensinar e de aprender nos dias atuais faz com que aumente cada vez mais a responsabilidade do professor no seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Segundo Edgar Morin (2003), "o "ensino" é a arte ou ação de transmitir conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile; tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo" (MORIN, 2003, p. 11).

Diante dessas questões, o artigo reflete sobre a educação e a formação do professor e do pesquisador, a partir de uma pedagogia da complexidade e tem por base e referência maior a história de formação de três professoras das comunidades do entorno da Lagoa do Piató no município de Assú/RN. Para contextualizar o lugar em que vivem e atuam como educadoras, apresentaremos o cenário da educacional na Lagoa do Piató.

CONHECENDO O CENÁRIO E A EDUCAÇÃO NA LAGOA DO PIATÓ

Situada a 32 km do município de Assú, a Lagoa do Piató é um dos maiores reservatórios aquáticos do estado do Rio Grande do Norte. Ao redor da lagoa encontra-se em torno de 13 pequenas comunidades que vivem quase que exclusivamente da pesca. Segundo Almeida e Pereira (2006), antigamente essa atividade servia de complemento para a agricultura. Atualmente, o quadro se inverteu e a pesca passou a ser a principal fonte de renda dos moradores.

O acesso à educação nas comunidades que ficam a margem da Lagoa do Piató, é segundo Almeida e Pereira (2006) uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos moradores desta lagoa, pois cada comunidade possui apenas uma escola. As principais dificuldades se dão pelas condições precárias da estrutura física, recursos limitados, falta de relação entre a escola e o dia-a-dia dos alunos. A leitura e a escrita são as principais dificuldades encontradas. Em contrapartida, os alunos possuem noções básicas de matemática, uma vez que fazem uso do raciocínio nas atividades diárias da pesca.

Nesse espaço geográfico, a alfabetização se constitui na prioridade maior. Ao final do ano letivo, os professores precisam "prestar contas" de que seus alunos estão alfabetizados, segundo a professora Antônia. Com isso, os conteúdos passam a ser trabalhados de forma superficial, sem questionamento e reflexão.

A maioria das escolas só possui uma sala de aula, o que leva à formação de classes multisseriadas. Com alunos de diversas idades na mesma turma, fica difícil para os professores garantirem a aprendizagem de todos, uma vez que é necessário elaborar atividades diferenciadas, dividir a classe de acordo com o nível de ensino, criar estratégias para que os alunos se concentrem nas atividades, entre outras questões. *São, sem dúvida, a capacidade inventiva e as improvisações os fatores responsáveis pelo andamento das escolas* (Almeida; Pereira, 2006, p. 72).

A seleção para o cargo de professor se caracterizava por um processo de certa forma "hereditário" ou se dá pela indicação do líder comunitário. O número de professores é bastante reduzido. Nas comunidades de Areia Branca Piató, Bela Vista e Bangüê só existe um professor em cada escola,

sendo que, na primeira, a professora conta com a ajuda da irmã que fica responsável pelos alunos menores. Em Olho D'água, a escola conta com dois professores, e no Porto Piató, com seis professores. Para os moradores da comunidade, a figura do professor é digna de respeito e admiração (Almeida; Pereira, 2006).

As escolas contam apenas com o ensino fundamental I. A entrada no ensino fundamental II só é possível pelo deslocamento até a sede do município: a cidade do Assú. Alguns alunos se deslocam todos os dias para a zona urbana e retornam ao final da aula para a comunidade; outros passam a morar na casa de parentes e só voltam à lagoa nos fins de semana. A grande parte dos alunos é do sexo feminino. Apesar das meninas ajudarem as mães com os afazeres domésticos elas continuam seus estudos, já os meninos como precisam ajudar o pai na pescaria ou na agricultura desde cedo, deixam de frequentar a escola. Por isso, o número de evasão entre os meninos é maior do que entre as meninas.

Mesmo que a maioria dos pais não acompanhe a vida escolar dos filhos, por não serem alfabetizados ou por estarem cansados pela exaustão do trabalho diário, consideram que a educação é a maior herança que podem deixar para eles.

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO, APRENDIZADO E AFETO

A história da educação é repleta de combinações, envolvimento, valores pessoais, crenças sobre o ato de educar, percepções de mundo, amores e paixões que estão no mais íntimo do ser humano.

> Educar é como catar piolho na cabeça de criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso, também, conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e ouvir histórias. (MUNDURUKU, 2005, p.44).

Como afirma Daniel Munduruku, é necessário que professores e alunos criem laços de afeto para que a educação se torne um ato prazeroso e uma conquista diária, desenvolvendo assim as múltiplas potencialidades humanas.

Conhecer os cenários educativos, as experiências exitosas e as dificuldades enfrentadas por professores que fazem da educação um espaço de formação humana, de afeto e conquistas é importante e necessário para compreendermos as singularidades que estão imbricadas no ato de ensinar. Isso se torna possível quando permitimos que professores contem suas histórias de formação, uma vez que, apesar de muitos educadores terem suas formações semelhantes, as histórias se diferem pois cada uma revela experiências de lutas, desafios e determinações, o que nos permite conhecer períodos e espaços formativos diferenciados.

Para apresentar as singularidades da arte de ser professor, tomamos como referência fragmentos da vida e da prática educacional de gerações, representadas por Maria Auxiliadora Paiva da Silva (décadas de 1960 a 1990) e Antonia Auxiliadora da Silva Carvalho (década de 1990 até hoje), professoras da Escola Municipal Sete de Setembro, localizada na comunidade de Areia Branca, Piató, em Assú e Zélia Nogueira professora da Escola Isolada do Bangue. As três professoras aprenderam a arte de ensinar dia após dia, com sabedoria, persistência e lutas, despertando nos seus alunos o sonho por uma vida melhor mediante a educação. A seguir expomos um pouco as experiências das docentes.

Maria Auxiliadora Paiva da Silva é filha de Manuel Gonçalo de Oliveira e Josefa Paiva de Oliveira. Tem oito irmãos. Nasceu no dia 22 de setembro de 1945 no sítio Estreito, nesse tempo era municí-

pio de Pendências. Morou lá até concluir a terceira série (atualmente 4º ano), depois se mudou para Assú, onde morou por dois anos, para continuar os estudos. Estudou no Instituto Padre Ibiapina (IPI), onde fez a antiga quarta e quinta série, hoje 5º e 6º ano. Fez o Logos II[1] também em Assú. Aprendeu a ler e escrever com a ajuda da carta do abc, da cartilha e da caligrafia, em um grupo escolar perto de sua casa. As atividades eram de cobrir o próprio nome e as sílabas das palavras.

Segundo Maria Auxiliadora, a profissão foi um acaso da vida. Os seus pais trabalhavam em uma fazenda e pediu ao patrão um emprego para ela. O mesmo convidou-a para ser professora da comunidade, ela se animou com a ideia e aceitou o emprego.

Começou ensinando a primeira e a segunda série na casa dos pais, em janeiro de 1963, com 19 anos, apesar de não ter o magistério. Na época não existia grupo escolar e as aulas aconteciam em casa. Maria Auxiliadora conta que quando casou, passou a morar em uma casa humilde no meio do mato. Lá dava aulas da 1ª e 4ª série para crianças da comunidade e para os seus filhos. Para ela, foi difícil pois tinha que assumir vários papéis ao mesmo tempo: mãe, mulher, dona de casa, esposa e professora. Foram muitas as dificuldades encontradas nesse período que trabalhou em casa, principalmente por falta de ajuda e orientação.

Ao chegar em Areia Branca para dar aulas, só tinha uma escola chamada de Escola Isolada de Areia Branca e uma professora que ensinava a primeira série. Com o passar do tempo passou a trabalhar com salas de aula multiseriada, com alunos de idades, níveis e séries diferentes em uma mesma classe. O rendimento era mínimo, já que contava com pouca orientação sobre como trabalhar com alunos tão diferentes, além da escassez de recursos e da realização de outras funções como a de merendeira, auxiliar de serviços gerais, diretora, dentre outras. Aos poucos, relata que as coisas melhoraram, pois passou a contar com a ajuda da supervisora do Projeto Saci[2] que fazia visitas a escola para supervisionar o funcionamento do projeto. As aulas aconteciam pela televisão, Maria Auxiliadora conta que,

> eles davam todo o material para o professor estudar e para o aluno assistir a aula. Eu assistia com os alunos e depois explicava alguma coisa. Cada aula durava uns 30 minutos mais ou menos e acontecia no horário da manhã e da tarde (SILVA, 2009).

As orientações e ajudas foram surgindo com o tempo, quando começou a participar das reuniões para planejar as aulas. Além do Projeto Saci a professora também contou com a ajuda e as aprendizagens adquiridas no Logos II.

Aos poucos conta que foi ganhado experiência, aprendendo no dia-a-dia e se adaptando a cada mudança surgida. No tempo em que foi professora em sua residência serviu de influencia para uma de suas filhas, Antônia. Esta desde pequena ajudava a mãe com os outros alunos e foi apren-

[1] O projeto de âmbito nacional tinha como intuito habilitar professores sem titulação, que estavam lecionando nas primeiras séries do primeiro grau (hoje intitulado séries iniciais do ensino fundamental). A implantação do projeto ocorreu em 1976 e visava à qualificação dos professores a nível de segundo grau, através do ensino a distancia (DCU/MEC, 1975). Os alunos, chamados de professores-cursistas, recebiam módulos instrucionais que eram organizados em disciplinas de acordo com as séries, o que resultava num total de 204 módulos que abrangiam disciplinas mais gerais e específicas para a formação, como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Didática, Estrutura e funcionamento do ensino, dentre outras.

[2] Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) foi um projeto idealizado pelo diretor geral do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Fernando de Mendonça, que tinha por objetivo oferecer, ao governo federal, subsídios para a implantação de um sistema de teleducação (hoje chamamos educação à distância) no final de 1960 e início da década de 1970 (Arnon, 2005). O Rio Grande do Norte foi o estado escolhido para o início da implantação do projeto, esta etapa foi denominada de experimento educacional do Rio Grande do Norte que aconteceu em várias outras etapas chamadas Missões. O projeto pretendia experimentar o uso de satélites em educação, transmitindo aulas tanto para professores quanto para alunos por meio de programas educativos de rádio ou de televisão. A escolha das escolas, para a implantação do projeto, acontecia através de sorteio. Os professores das escolas sorteadas participavam de um curso de capacitação. As durações das aulas pela televisão duravam em torno de 20 minutos e pela rádio aproximadamente 15 minutos.

dendo através da observação e imitação a arte de ser professora. Para Dona Maria essa influencia é motivo de orgulho e alegria.

> Eu acho que eu influenciei Antônia ser professora porque eu a preparei para ensinar, para ficar no meu lugar. Eu não pensava em ser professora, mas quando eu comecei, fiz de tudo para ela ocupar meu lugar. Antônia sempre me ajudava, ficava na sala de aula, desde criança ela me acompanhava. Eu segurei muito tempo a escola e as professoras que andavam por aqui diziam: *já tá no seu tempo, mulher, se aposente*. E eu estava esperando que ela terminasse para ficar no meu lugar, não soltei de jeito nenhum. No meu tempo, eles colocavam professor sem Magistério, agora tem que ter, Antônia fez vestibular, fez tudo. Sinto saudade da sala de aula, deixei com pena. Eu só saí porque me aposentei e porque quase me obrigaram. Eu segurei o canto para Antônia até ela terminar. Diziam que não podia por isso e por aquilo, e eu segurando (SILVA, 2009).

Atualmente Antônia é a atual professora da escola e realizou o sonho de sua mãe ao assumir o seu lugar. Como a sala é multiseriada, ela conta com a ajuda de uma irmã mais nova, Fátima, que apesar de não poder ensinar e receber um salário como professora, pois só tem o magistério e não tem turma para lecionar, realiza um trabalho de alfabetização com os alunos menores. As duas filhas seguiram o exemplo da mãe, Dona Maria, que se aposentou com 30 anos de profissão.

Antônia Auxiliadora da Silva é filha de Maria Auxiliadora Paiva da Silva e Francisco Lucas da Silva. Nasceu em Areia Branca Piató no município de Assú/RN. Foi contratada no dia 1º de março de 1993 como substituta e ficou até 1994, porque a mãe tirou o ano de licença e ela ficou em seu lugar. Fez o magistério e no ano de 1995 passou no concurso da prefeitura. Iniciou a profissão com 20 anos.

Estudou da 1ª à 4ª série tendo sua mãe como professora. Ela lembra as aulas em sua casa e das aprendizagens que teve com sua mãe.

> As aulas eram em casa, por isso eu acompanhava mais. Acho que por ela ser minha professora, eu fui aprendendo, porque eu sempre a via direto com papel, dando aula, e foi me dando vontade também. O fato de ter ficado no lugar de minha mãe, aprendido com ela, fez com que eu me sentisse motivada a ser professora também e isso foi me dando vontade. Eu comecei a ensinar com uns 20 anos, mas antes de substituí-la já ajudava os meninos, olhava o caderno deles, ficava com eles na época em que mamãe ia fazer a merenda (SILVA, 2010).

Ao concluir a 4ª série passou um tempo sem estudar pois não tinha escola para continuar os estudos e não havia transporte para levá-la a Assú. O transporte só chegou tempos depois, foi quando conseguiu fazer supletivo, concluir a 8ª serei e cursar o Magistério. Levou três anos para concluir o Magistério e mais três para a conclusão do Proformação,[3] este era um curso que serviu para complementar sua formação.

A escola que trabalha hoje é a mesma desde a época em que sua mãe dava aulas. A sala de aula continua sendo multisseriada, por conta do número reduzido de alunos que varia entre 15 a 20 crianças com idades variadas entre 4 e 12 anos. Como precisa alfabetizar alguns alunos e ao mesmo tempo trabalhar conteúdos, produção de texto, leitura, resolução de problemas com os que já estão alfabetizados, ela conta com a ajuda de sua irmã mais nova.

[3] O Proformação é um programa do Ministério da Educação voltado para a habilitação de professores da rede pública sem a titulação mínima exigida legalmente, com o intuito de contribuir para um melhor desempenho do sistema de educação fundamental em todo o país. Criado em 1997, o programa foi desenvolvido mediante parcerias entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, o Fundo de Fortalecimento da Educação – Fundescola, os estados e municípios. Apresenta como principais objetivos: habilitar para o magistério aqueles professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA e contribuir para melhorar o desempenho dos alunos e o processo de ensino- aprendizagem.

Apesar dessas e outras dificuldades Antônia reconhece que no tempo de sua mãe as coisas eram bem mais difíceis, pois além de Dona Maria ser sozinha para desempenhar inúmeros papéis ainda contava com pouca ajuda. Mas, sem dúvida o exemplo de sua mãe e a força de vontade que tinha serviu de base para Antônia construir sua trajetória enquanto educadora. "Minha experiência como professora do tempo que mãe ensinou para hoje mudou muito. Mesmo assim, algumas atividades e a forma de ensinar de mamãe são parecidas com as atividades que eu faço" (SILVA, 2010).

Em outra comunidade do entorno da Lagoa do Piató, existe outra educadora que faz da arte de ensinar um projeto de vida. Francisca Zélia Nogueira Zacarias nasceu no dia 30 de outubro de 1947 na comunidade de Linda-flor, situada nas proximidades da Lagoa do Piató/Assú-RN. É filha de Joana Amélia de Oliveira e Manoel Nogueira Pessoa. Os avós maternos se chamavam Francisca Maria de Oliveira e Luiz Carlos de Oliveira e os paternos, José Nogueira Pessoa e Maria Francisca de Araújo.

Começou a estudar quando tinha 11 anos. Aprendeu as primeiras letras com mãe, Joana Amélia de Oliveira, sua primeira professora. Com ela, estudou as quatro matérias principais até a 3ª série. Além dos conteúdos a professora Joana Amélia, durante as aulas, fazia festinha na escola. Nos feriados, fazia teatro e outras atividades que deixavam os alunos felizes.

Além da mãe, Zélia contava também com a ajuda da amiga e comadre Isabel nos estudos. Na 4ª série, estudou com Dona dos Anjos Tavares, na Escola Nossa Senhora da Salete, que ficava na comunidade de Pocinhos, perto do Banguê: "uma casinha com banco de madeira, nem parece hoje, tudo é diferente, só tinha lápis comum antigamente, não usávamos lápis de tinta.", diz. As matérias que ela estudava na eram: Português, Matemática, Ciências e História. Na escola ela aprendeu as palavras, a separação de sílabas, o alfabeto, o feminino e o masculino. Os materiais utilizados eram a Cartilha de ABC, um caderninho pequeno e um lápis grafite. "Não podia pegar na trena do tinteiro, pois os alunos não podiam usar". A professora ensinava tabuada, caligrafia, ditados de palavras, leitura e manuscritos.

Para estudar, Zélia Nogueira usava livros emprestados dos colegas. Naquela época era difícil ter materiais devido à condição de vida dos moradores. Tudo era muito difícil. Joana Angélica tinha apreço pelo ensino e falava: "minha filha, o livro é o melhor professor".

Na formação autodidata, que tem como principal referência a trajetória de sua mãe, Zélia Nogueira completa sua formação participando de dois projetos de capacitação de professores leigos: Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) e o curso de capacitação do Magistério Leigo no nível das quatro primeiras séries do 1º grau – "Missão I", no período de dezembro de 1972 a dezembro de 1973.

No período do projeto SACI, Zélia Nogueira estudava através do rádio "da marca ABC e nas cores verde e amarela", complementa. O curso funcionava pela manhã e o acompanhamento das aulas se dava pelas apostilas distribuídas pelas equipes. No rádio ela ouvia e acompanhava aqueles trabalhos. As avaliações eram em dias marcados e uma prova era realizada no município de Assú. Na prova, os alunos deveriam dizer o que foi dado ou deixado de dar como conteúdo e ainda o que aprenderam em cada matéria. Os estágios eram realizados no próprio colégio em que os estudantes iam fazer as provas, e com os alunos da mesma sala. Eram divididos por etapas e começava-se sempre com os alunos mais novos. Como afirma Arnon Andrade (1996), "O projeto utilizava o ensino individual a distância, mas reunia periodicamente os alunos e, nessas ocasiões, muitos outros meios educativos eram utilizados" (1996, p. 119).

Após concluir sua formação pelo Projeto Saci, a professora Zélia Nogueira ingressa no LOGOS II. O LOGOS II utilizava apenas material impresso e a abordagem do ensino programado, teve uma duração de aproximadamente três anos. Ao término do programa de formação, os formandos tinham direito de lecionar o primário completo. O projeto, de âmbito nacional, tinha como intuito habilitar professores sem titulação que estavam ensinando nas primeiras séries do primeiro grau (hoje intituladas séries iniciais do ensino fundamental).

Até hoje Zélia ainda ensina a uma turma multisseriada. A escola conta com os programas do Governo Federal "Mais Educação", "Bolsa Família" e o Projeto da "Escola Ativa", trabalhado por Zélia em sala de aula. Ela explica as dificuldades da aprendizagem na leitura e os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar durante os anos dela em sala de aula. Os alunos são sempre muito receptivos aos trabalhos e metodologias da professora Zélia Nogueira, mas revela o quanto ama ensinar a essas crianças, sua história de formação é muito mais do que uma arte de ensinar e sim um ato de amor a profissão de educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber as três educadoras se valem da criatividade para enfrentar as dificuldades encontradas no cotidiano. Elas se preocupam em ensinar para as crianças não só os conteúdos escolares, mas também a origem da sua comunidade e a riqueza presente fora das paredes das escolas. Através de aulas de campo os alunos conhecem o universo da lagoa, percebem as mudanças ocorridas durante o tempo e conhecem a geografia do lugar onde eles nasceram e onde vivem.

A prática pedagógica é um processo que se constrói e reconstrói no decorrer do trajeto educativo, podendo assim servir para a construção da identidade pessoal e profissional do professor. Alguns educadores às vezes se deparam com dificuldades na sua formação prático- teórica. Destes, alguns seguem em frente, como as professora Zélia, Maria Auxiliadora e Antonia, outros desistem da profissão.

Ao compreender que o professor/educador também é um detentor de conhecimento e do saber; que esse processo se dá a partir dos conhecimentos adquiridos na sua formação, o profissional cria maneiras próprias de ser e de ensinar. Os saberes também são adquiridos em sala de aula, no dia-a-dia com os alunos, havendo sempre uma relação interpessoal de conhecimentos.

Podemos concluir, mediante a pesquisa com as três professoras que as dificuldades encontradas nos espaços formativos estão presentes nos diferentes cenários e tempos. A relação do professor com o aluno, os desafios cotidianos das salas de aulas, a falta de recursos e investimentos na educação e as novas habilidades exigidas para os professores (tanto campo, quanto da cidade) faz com que tenhamos de se valer de princípios importantes para continuar lutando por uma educação de qualidade, são eles: a esperança, a força de vontade, a criatividade, a ousadia e o desejo de mudar realidades, tornando sonhos possíveis e quiçá, o mundo e os sujeitos melhores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; PEREIRA, Wani Fernandes. **Lagoa do Piató: fragmentos de uma história**. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN, 2006.

ANDRADE, Arnon A. M. de. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista brasileira de Educação**, n. 30, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300011>. Acesso em: abr. 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNDURUKU, Daniel**. Sobre piolhos e outros afagos**. São Paulo, Inverno, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e Complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, M. A. P. **Maria Auxiliadora Paiva da Silva: Entrevista**. Assú, 12/11/2009 (40 min). Entrevista concedida a Louize Gabriela Silva de Souza.

SILVA, A. A. **Antônia Auxiliadora da Silva: Entrevista**. Assú, 05/01/2010 (32 min). Entrevista concedida a Louize Gabriela Silva de Souza.

Sites

Proformação Ensino e Aprendizagem. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em: 18 abr. 2010.

JusBrasil. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3175704/dou-secao-1-30-05- 1977-pg-43/pdfView#xml=http://www.jusbrasil.com.br/highlight/3175704/logos>. Acesso em: 24 abr. 2010.

O(S) SENTIDO(S) DA DIFERENÇA PRESENTE/AUSENTE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGO: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL
UFPI – carmensafira@bol.com.br

INTRODUÇÃO[1]

A pesquisa sobre o sentido da diferença de pessoas nas propostas e práticas de formação de professor expressa um conjunto de situações problemas presente na prática educativa vivenciadas nas diversas modalidades da educação formal. Um aspecto comum que encontramos nas discussões acerca da diferença refere-se ao foco em aspectos pontuais e acidentais da condição humana, uma compreensão mais ontológica, que o contemple em seu modo de ser diverso se faz ausentes nas instituições formadoras. A ausência dessa discussão, nesses ambientes educativos, é sentida na prática dos profissionais da educação que demonstram não reterem competências e habilidades para conduzir o trabalho docente em seus momentos de planejamento, na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, ao se depararem com as mais diversas condições e situações de ser dos alunos.

Em uma perspectiva mais tradicional, o professor é orientado a ver o grupo, a sala aula como um espaço homogêneo, organiza um plano de aula para um público indiferenciado, sem se deter nas individualidades dos discentes/alunos. Imerso em uma trajetória formativa que ignora a diferença quase como um princípio pedagógico, como o docente/professor não ter uma visão de mundo uniformizada, homogênea? Com qual plano teórico elaboraria um projeto formativo que se voltasse para o diferente, preservando as diferenças?

Em um estudo sobre os modos como às pessoas se relacionam umas com as outras, referindo-se às definições de posições e de práticas tidas como diferentes, experienciadas no espaço escolar, Garcia (2007), inferindo sobre o sentido da diferença, argumenta que a diferença é vista segundo uma formalização que agrupa tipos diferentes de pessoas em relação à "normalidade reguladora" de aceitação ou negação social, requerendo do professor atitudes ética para um educar ético. Nessa perspectiva temos diferenças

> [...] **seja de uma forma social**, os despossuídos de bens (bens que um sentido distributivo prévio deveria suprir), os sem acesso aos meios de produção (acesso que uma sociedade que conjugasse diferença com igualdade deveria efetuar), o pobre, enfim; **seja sob a forma de gênero**, a mulher (coisificada pelo hedonismo cultural, vítima da violência não consensual da Lei, ela mesma vítima de si, centrada na essência fálica da virilidade), o gay (sem estatuto legal, personagem forçado do enredo cotidiano do chis-

[1] Este artigo apresenta de forma sucinta os resultados de estudos realizados no Estágio Pós-Doutoral financiado pela Capes, através do Procad n. 01/2007, coordenado pela Profa. Dra. Ivana Maria Melo Lopes Ibiapina, em andamento na Unicamp, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Teresa Égler Mantoan.

> te e da generalização) e o transgressor (catalogado pela medicina de Estado, encerrado o no seu pequeno sujo segredo, mantido secreto de si, incapaz de uma tradução feliz e pacífica da fantasia na vida); e mesmo **a forma do corpo**, os com necessidades especiais (esquecidos pelas políticas educacionais, pelos currículos e pela escola), o obeso e o anorético (sinalizados pela marca do menos valor), o anão, o feio (descartados nas seleções, esquecidos numa solidão marginalizante e involuntária), o doente crônico (alienado na sua estranha oscilação entre a morte e vida). (GARCIA, 2007, p. 15, grifo nosso).

Por esses indicativos formais situamos a diferença na exterioridade das pessoas, vendo-a em condições acidentais. Para além dessas expressividades formais, a diferença envolve o imaginário, as manifestações do corpo, as codificações estéticas do olhar, do sentir, do pensar e do interagir, demarcando posições de submissão, de poder e de alheamento de si, do outro e das situações vivenciadas ou possíveis de ser vivenciadas.

O que sentimos como diferença entre as pessoas nos ambientes humanos extrapola a questão da aparência, da oralidade e das imposições sociais. Como enfatiza Deleuze (2009, p. 16) "Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo.". Para além dos traços fisionômicos, culturais, socioeconômicos, corporais, passionais entre outros, que dotam as pessoas de uma diferença, aparentemente delineada de forma natural, damos a diferença uma condição constitutiva do modo de ser humano, uma natureza ontológica, que expressa o ser em si, expondo-se no ente. Essas condições definem aproximações ou distanciamentos do outro, devido a um olhar estático, a uma percepção imediatista e presa a modelos com os quais percebemos o outro e a nós mesmos.

Garcia (2007) em consideração as distintas formas com que experienciamos a diferença nos espaços educativos, que deve situar-se para além do instituído nos campos do pensamento e da política, observa:

> Um pensar a diferença [...] leva-nos a reconceitualizar certos termos [...] aprisionados pela ordem orgânica de uma *doxa* unificadora e molar que funda a instituição escolar: lógica, pedagogia, diferença, repetição, política currículo, saber, conhecimento, matéria, sujeito, educador, multiplicidade, pluralidade. [...]. Todos estes termos, postos em movimento, numa cadeia de nomes que não cessam de se modificar [...] (contrapostos de forma suplementar, não dialética, aos sentidos molares, viciados e absolutos que adquiriram) [...] (2007, p. 17).

PASSOS DA METODOLOGIA

A partir das falas de pedagogos em formação inicial objetivamos conhecer os sentidos cristalizados da diferença e suas implicações no modo que os discentes lidam com tal realidade. Isso por considerar que o modo como a diferença de pessoas é percebido e racionalizada limitam e dificultam as mudanças que levariam a possíveis transformações nas atitudes e posturas dos educadores.

Compreendemos que a inclusão deve ser o sentido dado ao trabalho pedagógico por todos que constituem a comunidade escolar, envolvendo a escola e o ambiente sociocultural em que se sedia. Constitui-se, portanto, uma das preocupações desse estudo atingir a compreensão do(s) sentido(s) dado(s) a diferença pelos discentes em formação inicial de pedagogo.

Com esta investigação sobre o sentido da diferença de pessoa, tendo como ambiente de acontecimento um curso de formação de pedagogo, buscamos, de forma sistemática, o(s) senti-

do(s) que os discentes elaboram dessa temática e, consequentemente, apontar as interferências na configuração das perspectivas de inclusão delineadas/experimentadas pelos discentes em sua trajetória formativa.

A natureza da pesquisa é qualitativa descritiva, segundo a caracterização de Lankshear e Knobel (2008). Esses autores consideram os estudos descritivos como apropriados para a apreensão da realidade em sua condição natural, percebendo a realidade de forma fenomênica, analítica, abarcando os diversos fatores que a constitui, em suas diversas possibilidades de acontecimento. Essa intenção se explica por estarmos interessados em obter dos interlocutores, desse estudo, o sentido da diferença elaborado em sua trajetória formativa, considerando os discursos sobre diferença veiculados no curso de formação.

Com essa intenção entramos em contato com os discentes em formação inicial de pedagogia que cursavam o 7º e 8º blocos, nos três turnos, que se tornaram interlocutores da pesquisa. A partir de dados obtidos junto à Coordenação do Curso, no segundo semestre letivo de 2012, o total de alunos matriculados nos blocos indicado era de 222 (duzentos e vinte e dois), sendo confirmada somente a frequência de 197 (cento e noventa e sete) discentes.

Pela utilização dos procedimentos narrativos e de análise dos relatos dos interlocutores da pesquisa, obtidas através de entrevistas semiestruturada, recorreremos a uma amostragem desse universo de discente, considerando razoável trabalhar com um percentual de 19% (dezenove por cento), o que totaliza, aproximadamente, 38 (trinta e oito) discentes, escolhidos de forma intencional e voluntária. O aspecto de voluntário da escolha confirma-se por respeitar o interesse dos discentes em participar no estudo. Destes 39 (trinta e nove) discentes interlocutores da pesquisa, neste artigo, socializamos a contribuição de oito discentes devido ao espaço de discussão disponibilizado.

Pelas informações do Projeto Pedagógico do Curso, a matriz disciplinar se organiza em 09 blocos, com uma carga horária de 3.200 h, e uma duração mínima de 04 anos e 06 meses. Com essa estruturação esperávamos que os discentes cursando os blocos selecionados apresentassem um nível de formação e de maturidade intelectual com competências para elaborar/sistematizar com consistência e autonomia conceitos de realidade, de ser humano, de sociedade, de educação entre outros, consubstanciados nos referenciais teóricos discutidos ao longo de sua formação acadêmica, o que caracteriza a intencionalidade do recorde dos interlocutores.

De posse dos relatos narrados pelos interlocutores da pesquisa, sobre o sentido que elaboram da diferença e de como esse se articula ao discurso pedagógico de inclusão, desenvolvemos a análise e a interpretação a partir dos descritores performáticos propostos por Nicholas C. Burbules (1997). O autor discute diversos sentidos dados à diferença, jogando com os termos "entre", "para além", "dentro" e "contra", caracterizando cada um com situações, aspectos e modos de expressá-los elaborados e discutidos por teóricos como Home Bhabha, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, relação a que acrescentamos Boaventura de Sousa Santos.

Os distintos sentidos da diferença, discutidos por Burbules, expõem uma multiplicidade de ângulos que sinalizam diferentes experimentos da diferença, a partir do que buscamos nos situar no sentido que o discente em formação inicial de professor elabora da diferença enquanto um elemento motivador/desmotivador das relações de ensino e de aprendizagens. Assim, elaboramos a questão: que sentido os discentes tem da diferença de pessoas, considerando que o discurso de inclusão, veiculado na sociedade em geral e nos espaços educativos, mais especificamente, propõe a desmarginalização de todas as pessoas?

Com essa finalidade elencamos, também, outras questões menores de investigação, visando expor com detalhes e consistentemente em uma dimensão mais política do que teórica a problemática da diferença, enquanto realidade presente nos ambientes educativos, mais especificamente, nos cursos de Formação de Pedagogo: como a diferença é trabalhada no discurso pedagógico do Curso? Como se caracteriza o discurso da diferença propagado no Curso? O discurso de inclusão propalado no Curso se centra na questão da diversidade, da igualdade e/ou da diferença? Que sentido da diferença se faz presente nas salas de aula do Curso? O sentido da diferença presente no discurso de inclusão do Curso foca a diferença como algo entre os seres humanos ou algo constitutivo dos seres humanos?

OS SENTIDOS DA DIFERENÇA: DISCUTINDO POSIÇÕES

Na discussão dos descritores propostos, que situam a diferença em diversas posições e geram diferentes sentidos da diferença de pessoas, Burbules (1997) reduz aos modos mais tradicionais e hegemônicos, comuns de se fazer menção a diferença, que focam aspectos mais externos, às relações "entre pessoas", "entre cultura", "entre saberes", "entre raças", relações que não afetam o ser das pessoas, das coisas, mas às diferenciam por um(ns) caracter(es) que as distinguem entre si, presente numa perspectiva de identidade. Para o autor, esse modo de sentir a diferença não capta nem expressa a especificidade da diferença enquanto um elemento constitutivo dos diversos modos de ser humano, o alcance de apresentação se reduz à diversidade de modos de ser, de acontecer e ser percebido.

O autor sugere que as posições "para além", "dentro" e "contra" oferecem sentidos, intuições e juízos diferentes da diferença, que possibilitam uma visibilidade analítica e interpretativa interna, constitutiva nas relações e inter-relações humanas, em especial nas relações travadas no interior dos ambientes educativos formais e não formais. Esses descritores disponibilizam elementos para atitudes e práticas questionadoras das posições e dos discursos que se centram na diferença, enfatizando as posturas do multiculturalismo, das políticas de bem-estar, da tolerância liberal, do pluralismo e da tolerância entre as diferenças.

Ao pensarmos a diferença com a intenção de delinear o que seja em si mesma, questionamos o que a constitui como tal, se sua constituição é absoluta ou relativa, só a percebemos em confronto com algo ou é algo que acontece em si, é possível extingui-la ou se ela é intrínseca ao acontecimento ou aos seres. Além desses aspectos ainda podemos questionar se a diferença é algo materializável, com uma configuração definida, sólida ou é algo insólido, sem forma, moldável com as circunstâncias. Com esses questionamentos queremos experienciar o(s) sentido(s) da diferença em sua substancialidade, procurando atingir o que a torna maleável, plástica, em sua expressividade ou ao expressar com toda versatilidade a multiplicidade do ser e os modos de ser.

Essa intenção de abstrair o(s) sentido(s) da diferença tanto em uma perspectiva essencialista, como imprimindo as propriedades de maleabilidade, versatilidade, não solidez, plasticidade em seu modo de ser e expor-se, encontramos em pensadores da diferença, autores que estudam a diferença, dotando-a de diversas configurações, conforme seus planos teóricos de análise. Nesses estudos encontramos pensamentos inaugurais, inéditos, com abordagens no âmbito filosófico, linguístico, político, sociológico, artístico, antropológico entre outros, que propõem de forma diferenciada deri-

vações do termo diferença, como: o "diferendo" em Jean-François Lyotard, a "diferança" em Jacques Derrida, e a "diferenç(i)a(ção)" em Gilles Deleuze.

O sentido da diferença na perspectiva de "diferendo", posto por Lyotard (1999), refere-se ao confronto de valores, de regras nos encontros entre pessoas, na condução do discurso, das falas, que ao se colocar um argumento, esse envolve, necessariamente, um conjunto de referenciais cognoscível, axiológico, político, histórico, definindo a posição dos participantes numa condição não redutível a consenso, mas sempre causando estranheza. Para Burbules (1997, p. 8), "Essa idéia da diferença como excesso, como algo intrinsecamente além de um modo particular de pensar ou falar, é em certo sentido, uma dimensão de todos os encontros sociais [...]". Isso porque as relações humanas não se sentam num pacto de harmonia, com a anulação do ser dos participantes, se expressam mesmo no conflito, resultante da não indiferença provocada pela presença do outro.

O descritivo "dentro" com que Burbules anuncia o sentido de diferença que se aproxima das noções de "diferança" e de "diferenç(i)a(ção)" discutidas por Derrida e Deleuze, respectivamente, expressam a condição de indefinição do que seja o ser em si mesmo. Essa posição dada à diferença a toma como geradora de significação sempre em movimento, produzindo novas possibilidades de sentido no constante surgimento de novas diferenças, ao que poderíamos chamar de "diferenç(i) ação", termo ou temática que descreveria a condição de multiplicidade com que a diferança se expressa constantemente, dotando a pessoa de um ser em devir.

Esse modo de se conceber a diferença como movimento gerador de significação do acontecimento, que sempre se apresenta com sentido diferenciando-se, é tida por Deleuze como entrelaçamento do encontro entre o virtual e o atual, contrastando com o discurso e conceito de identidade.

Entre os que estudam a diferença, Home W. Bhabha (2010), que pensa o "hibridismo" nas análises das diferenças culturais, coloca como os lugares de se vivenciar essa questão, em sua intensidade, na construção da linguagem e da identidade, enquanto dimensões chaves na produção do sujeito. Para Souza (2012), elabora um discurso político das relações socioculturais e ideológicas nas intervenções do colonialismo, caracterizando-se como uma abordagem pós-colonial.

Com uma preocupação mais forte nos processos de exclusão e desigualdade dissimulados nas sociedades capitalistas, Boaventura de Sousa Santos (1999, 2010) elabora uma análise dos mecanismos de controle e regulação social, situando-os como de natureza socioeconômica e cultural. Além disso, afirma a presença dos princípios de negação das diferenças como orientação das práticas homogeneizadoras dos estilos culturais, políticos, educacionais, produtivos e de consumo, nas sociedades capitalistas.

Essas configurações da diferença, vistas com certa consolidação paradigmáticas, são apropriadas por alguns autores que, estrategicamente, as usam em estudos políticos e educacionais, explorando as dimensões antropológicas, culturais, comportamentais, corporais, étnicas, raciais, sexuais, de gêneros entre outras. Às vezes, em planos de imanência sociológicos, demarcando tipos distintos nas relações sociais; outras vezes, situadas em planos de imanência filosófico-históricos, tornando-a presente no pensamento de alguns filósofos que, mesmo não instaurando uma linearidade, uma condição de continuidade entre eles, tem, de alguma forma, seus modos de pensar a diferença articulados entre si.

AS RELAÇÕES HUMANAS NO AMBIENTE DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGO – O QUE DIZEM OS DISCENTES SOBRE A DIFERENÇA E A INCLUSÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Ao nos situarmos no contexto sociocultural, político e pedagógico da academia nos é revelado um tipo de realidade ambígua, expressando tanto a objetividade quanto a subjetivação dos sujeitos em sua busca por uma formação consistente e por uma profissionalização. O momento da formação em que se encontravam os discentes, interlocutores dessa pesquisa, dotava-os de um conjunto de conhecimento, saberes, procedimentos e atitudes mistos de senso comum, saberes mais sistematizados e orientações diversas, que tanto podiam desvelar como mistificar o ser e o modo de ser das pessoas, com tais possibilidades os interlocutores se posicionam quanto à diferença de pessoas das seguintes formas:

> Em sala de aula, na disciplina Educação Especial, foram vistas "várias questões da educação voltada para a questão da deficiência", enfocando a diferença a partir das questões de deficiência física, mental, visual e intelectual. Ao expressar seu entendimento de diferença, questiona: "[...] às vezes, a gente coloca diferença como algo que está fora do padrão [...]", mas sem saber direito "o que está fora do padrão". Acrescentando, "[...] tem diferenças de todas as formas: a diferença física, a diferença de pensamentos, diferenças de ideias, de opiniões, também diferenças de locais, de religiões, de culturas e ai tudo são coisas, assim, que você precisa está estudando, se aprofundando muito para poder ter, realmente, um conceito do que é diferente [...]". A relação com o diferente deve ser no sentido de acolher, do acolhimento. Com esse entendimento de diferença, percebe a diversidade como a natureza, "tem várias vidas num próprio ambiente [...]", são diversas, de natureza diferente; enquanto "pluralidade é aquilo que é mais", que é diferente, mas contribui de maneira que consiga viver num mesmo espaço. (**Interlocutora Marlene**)
>
> Em sua trajetória formativa participou de discussões nas disciplinas sobre diferença de pessoas, sendo que a diferença é tomada no sentido de deficiência. Fora da Universidade participou de conferência sobre a questão da mulher negra e a diversidade sexual. Em sua concepção, a diferença se refere às questões do certo e do errado, situando-a na área da diversidade social, em que cita a teoria da dialética em Karl Marx. [...], coloca que, diversidade são coisas múltiplas, que a pluralidade são coisas diferentes, como a diversidade sexual e a diversidade de gênero. Afirmando ainda: "A diversidade se refere a vários sentidos de ser ou ver diferentes, que somos iguais nos direitos, mas deferentes no ser, na própria subjetividade, digamos assim [...].". (**Interlocutora Maria Lua**)
>
> [...] sua participação em discussões sobre a diferença de pessoas se reduz às atividades das disciplinas, em que desenvolveram trabalhos acerca da diferenciação de pessoas, colocando que ainda precisamos "[...] aprender a respeitar, aceitar as diferenças, porque é até uma forma de complementação, de conhecer, de poder trocar experiência.". Com essa perspectiva chama de diferença "a própria individualidade", e de diversidade "a forma de ser da pessoa diferente da outra.". (**Interlocutora Mari**)
>
> Como entendimento do que seja a diferença, coloca: "[...] a diferença é as pessoas se acharem melhor, ou por sua cor ou por seu poder social, achar que ela é melhor e que os outros são inferiores." Considera a diversidade como uma questão das opções sexuais, de raça, de religião. (**Interlocutora Maria Maria**)
>
> [...] participou de discussões sobre diferenças entre pessoas, enfocando questões da aprendizagem de surdo em fóruns e na disciplina de Libras. [...]. Em seu modo de ver, a

> diferença tem um caráter muito amplo, que envolve a subjetividade, a forma de agir, a forma de pensar, sendo diferente o que está fora do que considera padrão. Diante do que, afirma: "A sociedade, como um todo, vive, num padrão, impõe normas, exige que sejamos assim e assado e, se você não é assim, você está fora.". Ainda nessa perspectiva da diferença, coloca que considera a questão da diversidade e da pluralidade referente à mesma coisa, ao diverso e ao plural, que se confundem, [...]. (**Interlocutora Ametista**)
>
> [...] a discussão sobre a diferença de pessoas é frequente na sala de aula, colocando que: "[...] o professor tem que saber que nem todo mundo é igual, principalmente as crianças. Todo mundo tem a forma diferente de aprender e nas discussões que sempre surgem em sala de aula, o professor deve ter esse olhar de vê que o aluno tem seu tempo, suas diferenças, não são iguais, não pode homogeneizar a sala.". Essa discussão foi muito presente nas disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e na Avaliação. Diz que a diferença se percebe "[...] no jeito da criança ser, de lidar com os outros, como encara a dificuldade, o jeito que ela aprende, o jeito que ela vive com seus colegas, com os professores [...]", dando à igualdade um sentido de absurdo, quando vista como igualdade de ser, em relação às pessoas. Tem a diversidade como algo que abarca várias formas de ser da pessoa. (**Interlocutora Joana**)
>
> [...] na argumentação sobre a diferença de pessoas enfatiza as questões referentes às opções sexuais e as provocações de *Bulling*, bem como as demonstrações de preconceitos nos estilos de brincadeiras e chacotas, partindo de colegas em sala de aula. Situações observadas nas escolas do Ensino Fundamental em que trabalha e nos núcleos de estudos que participa na Universidade. Nesses últimos, os comentários são velados, feitos não abertamente, sobre as opções sexuais dos membros. Comenta que tais atitudes expressam a fuga ao padrão estipulado na sociedade para o comportamento das pessoas, ao que chama de diferença de pessoa. [...]. Ainda ressalta a diferença em relação à raça, considerando que o preconceito contra cor é uma herança familiar. (**Interlocutora Lira**)
>
> Na pedagogia é muito presente "[...] essa questão [da diferença] de vê o outro ou cada um, ser individual, singular, com suas características próprias.". Mesmo antes de cursar pedagogia, participou de cursos promovidos pelo movimento negro. Em sua visão "[...] tudo é diferente [...]. Os objetos são diferentes, as pessoas são diferentes. [...] a diferença é aquilo que cada pessoa ou cada coisa tem em singular, que é só daquela pessoa ou daquela coisa, daquele objeto, porque não tem nada igual.". Sente que a diversidade é o envolvimento de "[...] muitas coisas diferentes, que acabam formando a pluralidade. [...] [que considera ser] a soma das diferenças [...].".. (**Interlocutora Laiara Cristina**)

Nessas ambiências de heterogeneidades refletem-se os conflitos e complicações originadas e experienciadas na sociedade mais ampla, referentes à condição humana em suas multiplicidades de aspectos e situações em que a diferença se expõe. Nas colocações das interlocutoras se fazem presentes, com ênfase, as diferenças entre pessoas, traços exteriorizados e fixos tomados como definidores de modos de ser, das aparências que distinguem as pessoas. As argumentações enunciadas evidenciam como referencia o padrão social, a individualidade, a subjetividade, a singularidade, a fuga ao padrão, critério de hierarquia. Situam a diferença como fator constitutivo da diversidade.

As relações estabelecidas no espaço acadêmico, em sala de aula e em momentos e espaços outros, lidam com a diferença como algo que distingue as pessoas, gerando empatias e antipatias, aproximações e distanciamentos, tanto entre os discentes quanto entre os docentes e discentes. Podendo ser relações de coleguismo, de competitividade e de aprendizagens, que fazem surgir, em graus diversos, a aceitação e a rejeição da diversidade tipológica, como as culturais, as emocionais, as

cognitivas, as afetivas, as corporais entre outras, bem como das múltiplas possibilidades de ser que cada um se expõe.

Dentro desta perspectiva de diferença de pessoas e de diversidade interferindo nas relações e interações humanas, em especial as que caracterizamos como educativas, as interlocutores da pesquisa expuseram os seguintes relatos, que, às vezes, são questionamentos, outras denúncias e outras ainda sugestões de como promover a inclusão nos espaços educativos.

> Uma palestra sobre inclusão que participou colocava a questão dos meninos de rua ser vulneráveis, a escola os aceitavam por obediência a lei, não por estar preparada para a inclusão. Outros tópicos vistos em sala de aula referentes à inclusão foram: a criança surda, a criança com deficiência visual e da própria criança de rua, das crianças drogadas, dos pais que estão presos. Ressalta que para que haja inclusão "Não basta está num local tido como diferente, é preciso ter todo um trabalho voltado para que aquela pessoa se sinta realmente parte daquele contexto [...]". Com esse entendimento, argumenta que falta muito para as práticas de inclusão se efetivar, na formação nada é visto com profundidade, são discussões em sala de aula baseadas em textos ou relatos de experiências, não se vivencia a inclusão. (**Interlocutora Marlene**)
>
> Em relação à inclusão participou de discussões sobre questões da homossexualidade, questões do negro, de pessoas com deficiência física, destacando as temáticas de acessibilidade do deficiente físico e a política de cotas direcionadas para os afrodescendentes. Considera que: "A inclusão é todo mundo igual em relação aos direitos, você não deixa de ter os mesmo direitos que eu por ser homem, por ser hétero, por ser negro, por ser pobre.". Considera que a Universidade está aberta para a diversidade, que tem caráter de igualdade. [...]. Então, eu acho que ainda é pouco, não é falha no currículo da Universidade, mas as atividades complementares..., a Universidade deveria esta mais atenta nesse sentido.". (**Interlocutora Maria Lua**)
>
> A inclusão no ambiente escolar ainda está superficial, as pessoas especiais ficam soltas, sem apresentar nenhum desenvolvimento. Considera que para incluir é necessário reconhecer as limitações da pessoa, "[...] buscar melhoras para aquela deficiência, é ter uma estrutura física uma estrutura pedagógica, é ter todo um aparato que desenvolva fisicamente aquela condição especial.". Coloca ainda que há muito preconceito, tanto em relação às pessoas especiais, quanto aos homossexuais e às pessoas negras, situação que é trabalhada pelos professores, enfatizando o respeito às diferenças. [...], considerando que "[...] a diferença teve ser trabalhada não como um problema em sala de aula, mas, por exemplo, o diferente deve ser tratado como igual. Você tem que saber respeitar, saber direcionar, se relacionar com o diferente e não excluir ou taxar ou fingir que aquela diferença não existe, porque realmente não existe ninguém igual.". (**Interlocutora Mari**)
>
> Ampliando suas concepções, considera a inclusão como o "respeito às formas de ser do outro", situando-a em relação à estrutura do diferente, que envolve as pessoas com dificuldades de aprendizagens, como a Síndrome de Down, pessoas autistas, crianças com paralisia cerebral, cadeirantes. Tem na igualdade o elemento condutor das práticas de inclusão com a perspectiva de proporcionar um bem estar às pessoas, mas a diferença dever ser respeitada. (**Interlocutora Maria Maria**)
>
> Em relação à inclusão, após participação em fóruns que discutiam a inclusão dos surdos em sala de aula, constata que há muito discurso, mas as ações efetivas são poucas. Isso por considerar que a "Inclusão é buscar, é chegar a um ponto de neutralidade, buscar o espaço que seja neutro e amplo suficiente para receber todo e qualquer problema

> diverso. [...]. Incluir é tentar dar condições suficientes para integrar as pessoas independentes de suas dificuldades, de sua pluralidade, da sua diversidade dentro de um mesmo espaço, respeitando a todos da mesma maneira.". [...]. (**Interlocutora Ametista**)

> Participou de discussões em sala de aula que abordavam a diferença e a questão da inclusão, tendo feito pesquisa nas escolas "[...] para perceber se realmente havia essa inclusão, se a permanência do aluno é inclusão, se o aluno que está em sala de aula, ele está incluído.". Considera que a acessibilidade física, de espaço não é suficiente, que precisa também "adaptações pedagógicas", mudança no sistema de qualificação do professor e fornecimento de subsídios materiais de várias formas para a promoção da inclusão, momento que cita Mantuan. Em relação à inclusão insiste na necessidade de mudança, apenas adaptações não incluem. [...]. A inclusão nessas circunstâncias ocorreria pela aceitação do outro, não apresentando atitudes de preconceito ou sentimento de pena, procurando poupar a pessoa. (**Interlocutora Joana**)

> As práticas de inclusão se norteiam pelas identidades aceitas socialmente, visto que, em sua concepção, "[...] todo mundo olha ávido do outro, todo mundo usa o outro como um referencial." Tem na igualdade o elemento norteador da inclusão, para a aceitação. [...]. Situando as práticas de inclusão para além do espaço escolar, ressalta que buscam a igualdade, em relação à deficiência física há a intenção de "favorecer a igualdade de acesso". "Você tenta a igualdade na condição de viver". Entretanto, não constata a mesma aceitação e intenção quando a inclusão envolve a orientação sexual, a qual é sempre criticada como fora do padrão, ressaltando que: "Você vê que tem essa questão de homogeneizar, de tentar homogeneizar, de tentar reprimir, de tentar deixar no quadrado bem direitinho e bonitinho, mas ninguém fica dentro de uma caixa.". (**Interlocutora Lira**)

Pelos relatos das interlocutoras a inclusão é um tema presente nas discussões de sala de aula no Curso de Pedagogia, destacando a situação das pessoas com alguma deficiência física, mental, dos afrodescendentes, dos homoafetivos e meninos de rua. As práticas de inclusão, para essas interlocutoras, devem se nortear pelo princípio de igualdade, tratar a todos como iguais em relação aos direitos, bem como fazer com que se sintam bem, inserindo no ambiente. Argumentam que o Curso não oferece uma formação sólida, que as façam sentir segurança para experienciar a inclusão, principalmente de pessoas com alguma deficiência. Defendem a necessidade de acompanhamento das pessoas, de conhecê-las, para que haja de fato a inclusão, caracterizando-a como aceitação, respeito ao outro, sentimento de pertencer ao ambiente.

CONCLUSÕES

O sentido da diferença de pessoas elaborado pelos discentes em formação inicial de professor e sua articulação ao discurso de inclusão veiculado no Curso de Pedagogia, extraído dos relatos desses discentes e confrontados com o discurso dos teóricos que pensam a diferença, seguindo o norteamento dado por Burbules (1997), oportuniza o conhecimento de uma realidade repleta de situações, acontecimentos que definem rastros e marcas nas pessoas, nos seus modos de ser, nos interesses, nos valores e nos conceitos que elaboram entre si e em relação ao plano de referências que os docentes aplicam na efetivação dos projetos educativos através das práticas docente e pedagógica.

As decisões políticas referentes ao acesso dos cidadãos aos espaços socioculturais – produção, consumo, educacional, político representativo, logradouros, lazer, entre outros – divulgadas como

políticas públicas inclusivas se alicerçam na presença de traços explícitos de diferença entre pessoas, como: etnia, crenças, condições econômicas, gênero, sexo, necessitados de atendimentos especiais, fisionômicos, transgressores, etc., os quais vem mobilizando as pessoas em movimentos reivindicatórios de dimensões nacional e internacional.

Resultantes desses movimentos, assistimos a atuação de pessoas com seus múltiplos modos de ser, consensualmente, às vezes, outras por força da imposição jurídica, nos mais diversos ambientes sociais. Mesmo com essa conquista de espaço, percebemos a construção de uma consciência social fundada em princípios da diferença entre pessoas, não só pautadas nessas expressivamente expostas, com uma dinamicidade lenta, apresentando-se iniciante nas organizações humanas e nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 5. reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2010.

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

_____. **A grammar of difference**: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. Disponível em: http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/difference.html. Acessado em: 25.07.2011.

_____. **A gramática da diferença**: algumas maneiras de diferença e diversidade repensadas como temas educativos. (Tradução livre)

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução Revista Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Diálogos**: Gilles Deleuze e Claire Parnet. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Porto: Minui, 1972(?).

_____. **Posições**: semiologia e materialismo. Tradução de Maria Margarida Correia Calvante Barahona. Lisboa, PT: Plátano, 1975.

GARCIA, Wladimir. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. **Ponto de Vista**, Florrianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007. Disponível em: www.periodicos.ufsa.br/index.php/pontodevista/article/.../18653. Acessado em: 10.11.2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **La diferencia**. 3. reimp. Traducción Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 135, jan. 1999. Disponível em: <www.ces.uc.pt/publicacoes/135/135.pdf>. Acessado em: 29.11.2012.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. Disponível em: www.osdemethodology.org.uk/texts/lynnbhabha.pdf. Acessado em: 18.11.2012.

VIVÊNCIAS CORPORAIS E RELATOS: INVESTIGANDO O SIGNIFICADO DO CORPO NA FORMAÇÃO DOCENTE

DANIEL BEZERRA DE BRITO
Universidade do Estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com
FRANCISCA ALDRIJÂNIA F. PEIXOTO
Universidade do Estado do Rio G. do Norte – Aldrijânia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O corpo na sociedade contemporânea e na educação abrange duas concepções: o corpo uno e o corpo dualista ou cartesiano. Na realidade o corpo ainda vem sendo tratado como um instrumento a serviço da educação e mais especificamente da formação docente. A dissociabilidade e o reducionismo têm limitado a sua atuação na Educação e nas instituições formadoras.

No contexto da educação existem vários problemas que surgem, entre eles, a discussão e compreensão sobre corpo e corporeidade aparece no cenário da formação docente, trazendo implicações que apontam para um melhor conhecimento de si, do outro e da prática em sala de aula.

Ter um entendimento sobre o corpo, não tem sido uma tarefa fácil. Entretanto, se faz necessário buscar na história as concepções corporais com a finalidade de melhor compreender essa reflexão na esfera da formação docente. E, para tanto, é preciso, antes de tudo, entender que historicamente existe uma dicotomia em relação ao corpo no que diz respeito a sua concepção e vivência. Ora o corpo é visto de forma una, ora de forma fragmentada numa concepção dualista cartesiana.

Segundo Gallo (2007) nas primeiras culturas não se pensava sobre a individualidade, muito menos sobre corporeidade. Não havia esta consciência da existência de um corpo que interage em um mundo de corpos e objetos. Contudo, o indivíduo estabelecia uma relação una com seu corpo, e de forma natural era capaz de desenvolver sua sensibilidade e percepção. Quando chegamos a Idade Média o corpo começa a ser tratado como algo separado da mente, fragmentado. Onde o físico representa a corrupção do pecado, e, assim sendo, o corpo se torna um impedimento para a elevação da alma. E, portanto, precisa ser controlado, punido e reprimido.

Na Idade Moderna, ainda segundo Gallo (ibidem), o corpo passa a ser visto como um objeto de conhecimento, a partir de um viés científico. Passa de ser compreendido de forma mais anatômica, estética e de controle. Ou seja, mais uma vez o corpo é tratado como algo estático, morto, apenas físico, mecânico, sem a preocupação de se perceber sentimentos, anseios e comportamentos. Ou seja, tudo que faz com que o corpo seja completo, uno e ligado a consciência.

A sociedade capitalista, na contemporaneidade, apenas reproduz essa concepção dualista e reducionista do corpo. Porém, também, faz nascer uma necessidade de repensar, através de uma reflexão mais profunda sobre corpo e corporeidade, buscando, assim, uma visão una. Nesse contexto, podemos perceber o corpo como uno, conforme afirma Merleau-Ponty (1999), a partir de sua perspectiva ontológica, valorizando sua essência e existência.

No contexto pedagógico atual, Gaia (2006) destaca que existem três instâncias de investigação do corpo para a transformação de uma pedagogia que se inscreva como uma pedagogia da complexidade: a passividade do corpo na escola; a ausência de interesse epistemológico do corpo nas principais correntes sobre o conhecimento e a permanência de uma pedagogia racional.

Para Husserl (1996, p.7) citado por Silva (2012):

> A palavra "fenomenologia" etimologicamente significa a teoria dos "fenômenos" ou tudo que está intencionalmente presente à consciência, sendo para esta um ato de significação. Ele chama de mundo, o conjunto de significações. A fenomenologia será, então, para Husserl, a ciência do que aparece à consciência, a ciência das coisas do mundo. A pretensão da fenomenologia, neste sentido, é a de não separação (não dicotimização) desses dois polos, mas, de maneira indissociável, na estrutura, reuni-los dialeticamente (Silva, 2008, p.54-55).

Para discutir sobre corpo Merleau-Ponty adaptou a fenomenologia Hursserliana a indissociabilidade entre corpo e mundo para superar o dualismo cartesiano e contempla o corpo considerando as duas faces do mesmo ato, linguagem e expressão. A partir dessa discussão, o artigo tenta encontrar novos caminhos que superem essa dissociabilidade e esse reducionismo que sempre perdurou através dos tempos entre corpo e educação, mais especificamente, entre corpo e religião. Essa nova dimensão busca ampliar a atuação do corpo em Ciências da Religião através de um viés fenomenológico e refletir sobre indicadores como possibilidades pedagógicas a partir de relatos sobre experiências corporais de graduandos.

A partir de uma leitura fenomenológica do corpo, três questões nos parecem importantes: o que fazem e o que dizem os graduandos em Ciências da Religião a partir de relatos sobre suas experiências corporais espontâneas? Qual o significado da fenomenologia Merleau-Pontyana dos gestos corporais nas experiências vivenciadas pelos graduandos? Quais os indicadores que poderíamos apontar para as ações formativas e pedagógicas?

Trata-se de um projeto inédito em Ciências da Religião. Em primeiro lugar as articulações entre os modelos de corpo e de ensino religioso mostra através da fenomenologia que o mundo não é dicotomizado entre sujeito e objeto como desejam as teorias objetivistas. Segundo Silva (2008) no estudo do ser humano, a fenomenologia atenta em não reduzir a dimensão do ser enquanto pessoa a nenhum dos seus aspectos, embora importantes, como as dimensões corporal-espiritual, individual social, teórico-prático, entre outras, mas em conservá-la num todo maior. No mesmo sentido é impossível separar o eu profissional do eu pessoal do professor de acordo com Nóvoa (1995). Ao concordar com esse ponto de vista, o estudo recusa os aspectos reducionistas e instrumentais da noção de corpo nas instituições formativas considerando suas repercussões no conhecimento objetivista.

Em segundo lugar, apontamos a fenomenologia para uma leitura de corpo porque ela contribui para superar o dualismo corporal. Essa leitura, tenta portanto unir em uma única dimensão corpo como produto do contexto sociocultural vivenciado pelos participantes.

Em terceiro lugar, o estudo tenta avançar de uma relação histórica e dicotômica entre "corpo e que apontem o corpo como possibilidade formativa e pedagógica.

O objetivo principal deste estudo é discutir sobre relatos e gestos corporais de graduandos nas suas experiências corporais espontâneas a partir de um viés fenomenológico. Por último, a partir dessas articulações, apontar os indicadores para as ações formativas e pedagógicas em Ciências da Religião.

LEITURA FENOMENOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS

Considerando que o corpo transita numa multiplicidade de tendências, as reflexões sobre as experiências são discutidas com um olhar epistemológico e ontológico da fenomenologia que significam as expressões nas articulações entre razão e emoção.

É importante mencionar que a leitura de observadores externos sobre gestos não é função da fenomenologia. Ao contrário, o corpo que vive, conhece através da experiência e dela apreende e expressa saberes. As experiências corporais se apresentam como campo fértil para o corpo relatar seus saberes, porque nelas ele é livre, espontâneo; subjetivo porque não é controlado por comandos externos não existindo a demarcação do espaço-tempo. Move-se a partir de suas intenções-percepções, e desejos que expressam suas experiências passadas, seu contexto a partir dos quais resignificam novos saberes. Para Merleau-Ponty (1945, p. 13-14):

> [...] não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos. (...) O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico indubitavelmente com ele, mas não, o possuo, ele é inesgotável.

É o modo pelo qual o corpo vive, percebe e significa sua experiência que ele vai relatar seus saberes, e não aquilo que o observador externo pensa que o corpo expressa. Com base nessas reflexões, o artigo apresenta a seguir recortes de relatos de alguns participantes, entre quinze professores em formação que viveram relações com os outros e com objetos nas experiências da psicomotricidade relacional[1].

Nas primeiras experiências, com várias possibilidades de leituras, diversas expressões corporais foram anunciadas tais como: medo, alegria, prazer, agressividade, quando revelaram as dificuldades que sentiram durante as primeiras experiências:

> O cansaço, o barulho, o medo de se machucar durante as vivências corporais, resistência em me aproximar para brincar com algumas pessoas do sexo oposto, mas ao longo da sessão fui perdendo o medo [...] (A1).
>
> Medo de me machucar, alguns colegas me bateram com os tubos, mas serviu para resolver conflitos, pois fui brincar com a bola com outra colega (A3).
>
> No começo me senti só, mesmo diante de tanta gente e de tantos objetos. Sensação de inibição no começo, mas depois aproveitei a liberdade que a vivência nos proporcionou [...] (A5).
>
> Desconforto em ficar deitado e tocar o outro [...]. A impossibilidade de usar a linguagem verbal. Reprimi-me em expressar o meu eu, com medo do que os outros iam pensar sobre mim (A12).
>
> As vivências permitem conhecer melhor os outros através de gestos, olhares e toques corporais contribuindo para a evolução pessoal na alegria e nas dificuldades (A7).

[1] As experiências corporais da psicomotricidade relacional representam o simbolismo do corpo no espaço-tempo e foram discutidas nesse artigo a partir da prática da disciplina de oficina de ensino e pesquisa de um curso de licenciatura da Universidade do Estado do Rio G. do Norte. As atividades com duração de duas horas, uma vez por semana, ocorreram em 2013. Os quinze estudantes concluintes nunca tinham participado de atividades livres (espontâneas) as quais foram realizadas numa sala de 12x10 onde utilizaram objetos leves: macarrões de espuma, bolas leves, tecidos e arcos. O autor desse artigo é psicomotricista relacional e estava nas experiências corporais como observador-participante.

> [...] liberar a agressividade melhorando nossa relação. É Importante para a relação afetiva com o outro (A14).

A expressão do corpo nas suas experiências acima revela sentimentos de medo e desejo, conflito e desafio, solidão e socialização, inibição e expressão, inércia e ação de sujeitos que se vêm como corpo. Sentimentos estes, que são aprisionados, controlados para dar espaço à instrumentalização do corpo na formação docente.

Quando se refere à superação da instrumentalidade do corpo no espaço escolar e do desafio de os sujeitos se perceberem como seres corporais na concepção fenomenológica Merleau-Pontyana, Nóbrega (2005, p.610) destaca:

> Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem que nos revelam e que nos escondem.

Dessa forma, a autora reivindica o espaço do corpo no currículo escolar, não como instrumento acessório para a apropriação dos saberes, mas como apropriação que se produz pela legitimidade do sujeito ser corpo. As afirmações da autora legitimam e contemplam também as nossas experiências do corpo no espaço de formação, como corpo-sujeito produtor de suas ações, que se apropria das experiências e produz significados lidos como saberes pelos observadores.

A leitura fenomenológica do gesto nas experiências corporais aponta para uma multiplicidade de significados a partir dos conceitos de percepção e de intencionalidade de Merleau-Ponty. Para Nóbrega (2005, p. 609).

> No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. As significações que surgem (o sentido) são, em última instância, significações vividas, portanto marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo.

Dessa forma, a intenção e a percepção fazem parte da experiência do corpo. A primeira quando existe movimento e a segunda quando o movimento vive uma relação. A relação entre o eu e o outro e o mundo na expressão do corpo também revela a percepção fenomenológica de Merleau -Ponty no aprender a nos perceber como corpo diante do olhar do outro (A12). Nessa perspectiva, Nóbrega (2008, p.607) destaca:

> É preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade. A percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade.

Essa percepção, segundo Merleau-Ponty (1999) é sempre incompleta e ambígua na relação entre o visível e o invisível. Assim, na leitura fenomenológica se ver apenas a face de um mesmo corpo que se mostra e não a que se esconde. Quando se percebe um cubo não se vê todas as seis superfícies como objeto matemático, sendo possível vê-lo como objeto geométrico. Trata-se de um movimento de abstração quando o cubo passa de um objeto geométrico a um objeto matemático

o que revela a dimensão incompleta da percepção. Nessa direção, quando se refere à obra Mereleau -Pontiana "o visível e o invisível", Nóbrega (2008, p. 608) aponta a relação entre percepção e significado numa leitura fenomenológica:

> A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível. O objeto é ambíguo e cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades. Sob o meu olhar atual surgem as significações. Mas o que garante a relação entre o que vejo seu significado, entre o dado e o evocado? Essa relação é arbitrária, depende das intenções do momento, de dados culturais e de experiências anteriores.

Desse modo, o que o corpo, sente percebe e relata na sua experiência ou na relação com o objeto dispensa observador externo. Mesmo, quando a leitura é realizada pelo corpo e não por um observador, o sentido aparece diferente, incompleto, diante da multiplicidade de experiências que nunca se repetem da mesma forma. Assim, o corpo expressa verbalmente o significado, o sentido sem, portanto, apontar como verdade única, acabada, incompleta. Um corpo que sente e que percebe e vive um mundo ambíguo e inacabado.

Nas experiências seguintes, os relatos do corpo possibilitam uma relação entre as experiências corporais e as experiências formativas que incluem os saberes docentes e os saberes do corpo:

> Lembranças de momentos felizes da infância revivida na vivência para a formação pessoal e que levaremos para a vida profissional (A13).

> [...] reviver momentos de vida pessoal trazendo a memória algumas experiências que estavam esquecidas e que ajudou a compreender determinadas atitudes que podem ajudar a melhorar minha relação com os outros (A6).

> [...] e reviver a infância para nos conhecermos melhor. Possibilidades de práticas corporais para realizar com nossos alunos na vida profissional proporcionando prazer e melhorando as relações com eles (A11).

> As vivências práticas nos mostraram que a formação pessoal e profissional não pode ser apenas técnica e teórica, mas, necessita serem humanizadas através das vivências corporais práticas, permitindo o autoconhecimento e o conhecimento do outro; é o que necessitamos também na nossa vida profissional (A2).

> Familiarização com os colegas da formação para juntos nos sentirmos próximos e discutirmos os problemas da formação (A4).

> As vivencias são possibilidades de nos ensinar como tratar a agressividade em sala de aula destruindo o medo da relação entre professor e aluno (A15).

O reviver da infância é um dos momentos mais marcantes do corpo vivido no espaço-tempo. Quando se lembra da infância o corpo adulto resgata a criança esquecida nele resignificando suas relações. As experiências acima revelam um corpo que se inspira na sua história de vida e que articula as dimensões pessoais e profissionais do sujeito. Um corpo que se revela profissão e pessoa, que se percebe e percebe o outro, pensa as dificuldades em sala de aula sendo ao mesmo tempo "professor e aluno".

O corpo também resgata conflitos da infância que trazem medos, aversões e desejos que podem ser desafiados, dialogando com saberes que resignificam o eu pessoal e o eu profissional. Saberes de "corpo inteiro" lembrados nas experiências corporais, mas esquecidos e fragmentados no espaço da formação.

Os aspectos relacionais, como o conhecimento de si e do outro, frequentemente anunciado pelo corpo, são muitas vezes negligenciados nos cursos de formação docente mesmo sendo relevante para o exercício profissional. Eles possibilitam pensar o eu pessoal nas relações pedagógicas em sala de aula.

Merleau-Ponty denomina de "conhecer-perceber" os saberes do corpo-sujeito que se percebe percebendo o outro. Esses saberes se originam, portanto, nas experiências do corpo desde a mais tenra idade, dialogando com os outros e com o mundo. Incluem sentimentos, desejos, emoções, pensamentos, percepções, intenções e significados que se anunciam nas expressões sensório-motoras, mas, que não fazem parte dos conteúdos da razão ensinados na formação docente. Para Nóbrega (p. 2005, 608) "desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegiamos a razão sem corpo, no entanto a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade pode resgatar esse saber".

Alguns autores como Larrosa (2002, p.26), Tardif, Lessard & Lahaye (1991) denominam de saber da experiência, esse saber que está incarnado no corpo sem razão científica referenciando-o na relação de interioridade do docente. Segundo Larrosa (2002, p.26):

> O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Para refletir sobre as repercussões do saber da experiência na prática pedagógica é importante entender que a história de vida do docente está intimamente associada à sua forma de ensinar no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi discutir sobre relatos e gestos corporais de graduandos nas suas experiências corporais espontâneas a partir de uma leitura fenomenológica que aproxime corpo e pluralismo religioso apontando indicadores para as ações formativas e pedagógicas em Ciências da Religião.

Considerando a ideia de Resende de que a fenomenologia não reduz a dimensão do ser enquanto pessoa a nenhum de seus aspectos, mas, num todo maior. Embora importantes, as dimensões corporal-espiritual, individual-social, teórico-pratico, pessoal-profissional, entre outras, não podem ser reduzidas em si. Assim, como o pluralismo religioso encontra na diversidade, nos sentimentos e nas experiências da totalidade do ser, corpo e religiosidade se unem numa única dimensão mediante a dialética fenomenológica.

Os participantes relataram sobre suas experiências corporais, sentimento de desfragmentação nas experiências do corpo, à infância, à vida pessoal e profissional, ao se perceber e perceber o outro. Dessa forma, observamos o uso instrumental do corpo e da religião tem ocorrido devido à fragmentação do currículo nas instituições formadoras ao longo de suas histórias. Foi oportuno observar que nas experiências corporais e nos relatos as articulações entre corpo uno e pluralismo religioso se interpenetram sem se fragmentar.

A leitura fenomenológica mostrou uma multiplicidade de sentidos diante das experiências que nunca se repetiram da mesma forma. Assim o corpo, a partir de gestos espontâneos, se resignificou a cada momento, expressando sentimentos, sensações e criatividade. Na mesma direção, os relatos verbais apresentaram significados diferentes e ambíguos porque são subjetivos, imprecisos, mas, que dialogam numa mesma dimensão sem, portanto, apontar uma verdade única e acabada.

As emoções e sentimentos se expressaram nas relações de se conhecer-perceber melhor. Esses novos olhares surgiram na diversidade dos gestos espontâneos, pessoais e profissionais que se mesclaram, diferentes daqueles gestos que se reduzem aos fins acadêmicos, científicos e profissionais que se expressam e se fragmentam na sala de aula. Mencionar que a concepção de corpo tem repercussões na qualidade da formação e na prática pedagógica é, portanto, conceber a indivisibilidade de suas dimensões múltiplas. É ao mesmo, tempo, avançar no significado de corpo como possibilidade nas ações formativas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 dez. 1996.* Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. 24 p.

DAMASCENO, Sidney A. & SILVA, Maria A. Fernandes. *A fenomenologia na docência do ensino religioso: uma realidade a ser considerada nos processos de formação*. Anais do XII SEPOFER, Manaus, 2012.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905). In: _____. Edição *standard brasileira das obras psicológicas completas.* Rio de Janeiro: Imago, s.d. v. 8.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia a filosofia*. Porto Alegre, 1996.

LAPIERRE, André & AUCOUTURIER, Bernardes. *Simbologia do movimento***:** Psicomotricidade e educação. Curitiba: Filosofart, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* Trad. C.A.R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Petrúcia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educ. Soc*., Ago 2005, vol.26, n. 91, p.599-615.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores.* Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Ana Patrícia. *Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores.* Tese (Doutorado) – U FRJ, Rio de Janeiro, 2012.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A VOZ DAS PROFESSORAS

ALINE ASSUNÇÃO TRANQUEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI) – alineassuncao_0@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação e o desenvolvimento profissional caracterizam-se como dois processos que se desenvolvem paralelos aos sistemas de ensino, considerando-se que, são exigências sociais/educacionais que se coadunam a seu momento histórico vigente. Entre ambos faz-se necessária a presença de uma afirmada relação epistemológica envolvendo teorias acerca de escola, currículo, ensino, entre outros que se integram aos saberes didático-pedagógicos.

Desse modo, situamos o estudo em pauta, que tem como objeto a formação e o desenvolvimento profissional docente de professoras aposentadas do curso de Pedagogia da UFPI. Defendemos, portanto, que tal formação só é legítima no momento que contribuir para este desenvolvimento que contempla aspectos pessoais e profissionais. Esse desenvolvimento é percebido a partir de mudanças que se operam no saber, no fazer e no ser professor.

No contexto dessas considerações, o desenvolvimento profissional docente, objeto de nosso estudo, se caracteriza como um processo, no qual várias forças se conjugam. Portanto, as experiências pré-formativas, formação (inicial e continuada), o exercício profissional, os investimentos, as condições de trabalho, as promoções na carreira, salários e até mesmo dúvidas e dilemas fazem parte deste desenvolvimento profissional que objetiva aumentar a qualidade de vida pessoal e profissional do professor, bem como melhorar no âmbito do ensino, da pesquisa, extensão e da gestão educacional.

A pesquisa em referência partiu da seguinte problemática colocada as professoras aposentadas do curso de Pedagogia da UFPI: Como as professoras aposentadas rememoram suas trajetórias formativas e de desenvolvimento profissional, no âmbito da docência superior?

Apresenta como **objetivo central** analisar como as professoras aposentadas rememoram suas trajetórias formativas e de desenvolvimento profissional, no âmbito da docência superior. E como **objetivos específicos**: Descrever as trajetórias de formação das professoras aposentadas do curso de Pedagogia-UFPI; caracterizar o processo de desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada e prática docente e identificar as marcas do processo formativo na construção da profissionalidade docente.

O estudo apresenta revisão teórico-metodológico referente estudo investigativo que desenvolvemos no Programa de Iniciação Científica e ampliamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e que discute sobre formação de professores Nóvoa (1992), Imbernón (2005); Pacheco e Flores (1999); Perrenoud (1993) e desenvolvimento profissional docente Lima (2003); Formosi-

nho (2009); García (1999); Souza (2006), tendo como anteparo metodológico a Pesquisa Narrativa Abrahão e Frison (2012), Brito (2006), Bolivar (2002); Dosse (2009); Perez (2003); entre outros.

Considerando-se a finalidade a que se propõe esta comunicação, suas discussões encontram-se organizados em quatro seções que apontam para aspectos relativos a: formação de professores, desenvolvimento profissional, apontamentos metodológicos, analisando dados narrativos e notas conclusivas.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Como ferramentas de poder e encanto, as novas tecnologias surgem trazendo uma possibilidade a mais para a prática cotidiana do professor. Conseguimos encurtar as distâncias, economizar tempo, viajar para lugares longínquos, conhecer o inimaginável, mas toda essa dinâmica parece ter ignorado fatores imprescindíveis e decisivos para a qualidade na educação, como assim descreve Imbernón (2002, p. 19):

> [...] não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos profissionais, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intra profissional...

Desse modo, talvez as maiores e mais significativas inovações do sistema educacional está na mudança do currículo formativo e nas condições de trabalho que proporcione o bom desempenho do professor. Este profissional deve participar de um processo dinâmico e flexível de mudanças, no qual o professor sinta prazer em conhecê- lo e compartilhá-lo.

Todos os elementos referidos anteriormente servem como subsídios para a compreensão do que temos como objeto principal deste estudo: as trajetórias de formação das professoras aposentadas do curso de Pedagogia-UFPI. Assim, corroboramos com Imbernón (2002) quando defende o desenvolvimento profissional como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional e afirma ser a formação um momento importante, mas não o único e talvez não decisivo.

A formação e o desenvolvimento profissional caracterizam-se como dois processos que se desenvolvem paralelos aos sistemas de ensino, considerando-se que, são exigências sociais/educacionais que se coadunam a seu momento histórico vigente. Entre ambos faz-se necessária a presença de uma afirmada relação epistemológica envolvendo teorias acerca de escola, currículo, ensino, entre outros que se integram aos saberes didático-pedagógicos.

Nesta perspectiva, a formação inicial de professores inscreve-se como elemento capaz, embora não exclusivo, de promover a base necessária para o desenvolvimento profissional como um processo, se considerarmos que é nessa fase da formação que o referido processo se origina, o que representa um dos desafios da licenciatura. Portanto, para Pacheco e Flores (1999) o desenvolvimento profissional efetiva-se mediante a progressão de aprendizagens constantes num plano curricular previamente determinado, em que o aluno em formação vai adquirindo as principais concepções de ensino, de aprendizagens, assim como de práticas docentes organizadas e veiculadas pelos formadores.

Essa compreensão representa um dos desafios postos ao curso de formação de professores, diante da compreensão de que, também, orienta para o desenvolvimento profissional, ao visar à construção de condições objetivas e subjetivas esclarecedoras da práxis pedagógica, que incluem

aspectos formativos que vão desde o desejo de crescimento humano e profissional à compreensão do seu "fazer pedagógico" (prática docente), considerando o sucesso da escola e seu alunado.

> Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2005, p. 46).

Considerando esta dimensão, discutir o desenvolvimento profissional docente, implica, sobretudo, investir em pesquisa, em ações colaborativas, nas discussões em sala de aula e no debate sobre aquisição de saberes e competências. Assim, no contexto da formação inicial e continuada, o processo de desenvolvimento profissional docente é marcado pelo estudo e pela compreensão de aspectos a serem considerados no cotidiano dos professores.

A partir desta perspectiva o desenvolvimento profissional sobressai-se como um processo multidimensional, haja vista que se refere ao desenvolvimento pedagógico, ao caráter profissional, ao caráter cognitivo e teórico, ao propósito de melhorar progressivamente a prática profissional, aumentando a qualidade docente, comprometendo-se com a pesquisa, enfim, as demandas de formação continuada. É na verdade como teoriza Imbernón (2005) ao postular que os alunos em formação inicial, contrariamente à vivência de processo acrítico relativo a saberes e práticas professorais, devem desde já, acessarem a informações que favoreçam uma análise crítica desses estudos e práticas "[...] para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las" (IMBERNÓN, 2005, p. 64).

Ampliando e corroborando esse entendimento, Lima (2003), refere que o desenvolvimento profissional docente apresenta-se, como um continuum que perpassa a formação longitudinalmente, como um processo marcado pelas mudanças de crenças/concepções docentes sobre o ensino e sobre ser professor, enquanto fator que tem fortes relações e implicações com o processo de formação inicial e continuada. Desse modo, a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor compreenda que seus estudos formativos se iniciaram na graduação, mas que é necessário prosseguir estudando, aprendendo sempre mais, considerando-se que a ação de ensinar exige constante ressignificação de saberes e de frequentes adaptações a novas situações contextuais.

Nessa perspectiva, a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, concebida dessa forma, deve assenta-se em concepções e práticas que levam à reflexão, no sentido de promover saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

A formação contínua dos professores

Vivenciamos um momento de mudanças vertiginosas do mundo globalizado, que nos obrigam a rever e a reconsiderar o papel da escola e da educação, consequentemente, tais reconsiderações implicarão no processo de formação permanente do professor.

Assim, a formação contínua, progressivamente, tem-se configurado como âmbito indispensável para a melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Neste entorno tem como objetivo

desconstruir a ideia de aperfeiçoamento ou reciclagem que habitualmente lhe é atribuído e sua relação única e exclusiva com cursos de curto ou longo prazo no qual o maior ganho é um certificado. Deve assim, ser processada como refere Imbernón:

> Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2002, p. 39).

Com este conceito, vimos ser possível o desenvolvimento de práticas alternativas mais sólidas, na qual se baseia em participações autônomas, mas também coletivas e contextualizadas que permitem entender e conviver com a complexidade inerente a esta profissão.

O desenvolvimento profissional engloba e desenvolve um leque de experiências e de aprendizagens, tanto naturais, como planificados dos professores profissionais, cujos objetivos primordiais tencionam beneficiar a todos, alunos e professores, demais grupos da escola e a própria organização escolar, cumprindo seu propósito de contribuir com a qualidade da educação em sua totalidade.

Comporta, desse modo, relacionar desenvolvimento profissional dos professores com a formação contínua, privilegiando perspectivas que fazem a ligação da ação docente aos contextos, às perspectivas que conceptualizam esse processo por meio de intervenções curriculares ou da investigação, nos contextos da ação docente, e não o desenvolvimento psicológico do professor como sujeito individual. Nesta lógica o desenvolvimento profissional define-se "[...] como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...] com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades" (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Ser professor, a exemplo dessa discussão, haja vista constituir-se uma tarefa extremamente difícil, desafiadora e exigente, que os cursos de formação assumem papel importante: o de desenvolver com os professores e os futuros professores, uma atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, a rigor, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001).

Essa perspectiva pretende que a formação proporcione a compreensão de aspectos relacionados à profissão, no tocante às suas necessidades, contradições, cultura, propiciando maior engajamento profissional, sem, entretanto, abrir mão da construção do conhecimento básico e necessário ao exercício docente, o qual será ampliado na medida em que as situações forem se estabelecendo, como assim refere Tiezzi:

> [...] reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores. (TIEZZI, 1992, p. 19).

Nesta acepção, a formação continuada, compreende o compromisso sempre renovado na busca de teorias, métodos e técnicas, na perspectiva de manter-se continuamente atualizado. Desse modo, tanto a instituição quanto o próprio docente pode administrar essa formação que, na sua centralidade, deve propiciar novos conhecimentos, assim como novos formatos de agir no dia a dia escolar.

Compreendemos a real necessidade que tem o professor de estar em permanente formação, seja melhorando sua prática, seja realizando trabalhos que contribuam para o desenvolvimento da

instituição ou para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade educativa que as envolve, mas para que essa prática se consolide devem ser oferecidas as condições mínimas, como assim refere André (2001):

> [...] é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso amateriais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Portanto, mesmo que o professor ainda tenha as condições favoráveis para o desenvolvimento destas atividades, não podemos jamais responsabilizar apenas os professores pelas falhas e mazelas que acompanham a educação desde sua origem, não podemos atribuir-lhes um papel redentor, quando se trata do dever de todos.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA: O PERCURSO DA PESQUISA

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza narrativa. Empregando- se como formato metodológico da pesquisa o método autobiográfico ou história de vida. A abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, por ser uma forma adequada para compreender a natureza de um fenômeno social, ou seja, é uma tentativa de interpretação detalhada dos significados e caracteristicas situacionais apresentadas pelos interlocutores, como assim descreve Richardson:

> [...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos idivíduos. (RICHARDSON, 2012, p. 80).

Desse modo, podemos afirmar que esta modalidade de pesquisa é adequada a nosso objeto de estudo, uma vez que objetiva investigar os fenômenos em suas causas mais profundas, baseadas na experiência, nos valores, nas atitudes, crenças e pensamentos dos interlocutores da forma como eles compreendem e expressam. Cada narrativa é prestigiada como peça fundamental, pois dentro do fenômeno estudado, importa saber o que cada ator experienciou, o que pretendia mas não almejou, os sonhos e pensamentos, e, o mais importante, como se vê como profissional na realidade estudada.

Este formato metodológico se desenvolve por intermédio do método autobiográfico ou história de vida, compreendido como um processo formativo e autoformativo, segundo: Abrahão e Frison (2012), Dosse (2009), Souza (2006), Bolívar (2002), e Nóvoa (1992; 1995), Pérez (2003), entre outros.

A ação de narrar a própria história é um ato de conhecimento, em que o sujeito da narrativa vai tecendo uma rede de significados que traduz formas tanto visíveis quanto invisíveis de apresentar o mundo e compartilhar o contexto social, ao mesmo tempo em que engendra desejos, sonhos e idealizações.

> Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história. Incorporar as narrativas autobio-

> gráficas à formação continuada de professoras é capturar atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência. Marcas inscritas na memória que escrevem uma história. (PÉREZ, 2003, p. 112).

O valor formativo e autoformativo da escrita da narrativa implica-se com as singularidades da evocação de cada sujeito em seu processo de rememoração, revelando escolhas no que se refere às particularidades e contextos vividos pelos professor- interlocutores. É a escuta do subjetivo que deve ser levado em conta no processo de sua formação inicial e/ou continuada. Consequentemente, a narração de sua história permite a abertura para a fala ou até mesmo para o desabafo das diferentes necessidades do professor. Neste sentido, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências bem diversificadas, intermediadas pelas próprias escolhas, pelas dinâmicas e pelas singularidades de cada vida.

Figuraram como sujeitos 3 (três) professoras aposentadas do Curso de Pedagogia da UFPI/CCE, que, ficticiamente, foram denominados de P1, P2 e P3, objetivando o fenômeno investigado: as trajetórias de formação como espaços de aprendizagens docentes, de construção de saberes necessários à prática pedagógica e como apoio e incentivo ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

As narrativas referidas foram organizadas em 04 (quatro) categorias, assim denominadas: Categoria 1 – História da vida educacional; Categoria 2 – História de vida profissional; Categoria 3 – Vivências Docentes no Ensino Superior e Categoria 4 – Saberes professorais e tendo sido analisadas por meio da técnica denomina de análise de conteúdo segundo Bardin (1977).

No intuito de contribuir para o entendimento de como as professoras aposentadas rememoram suas trajetórias formativas e de desenvolvimento profissional, no âmbito da docência superior, pela perspectiva da pesquisa narrativa, optamos como instrumento de produção de dados o memorial, que apresenta-se como defente Brito (2010), Lima (2003), Souza (2006), ferramenta capaz de promover lembranças sobre os percursos de estudo, de formação, de investimentos e de trabalhos que produzem sentido sobre o presente.

Assim, os dados foram produzidos por meio de memoriais autobiográficos, com o apoio do exercício da narratividade dessas professoras. A perspectiva é, nesse sentido, que o trabalho centrado nas narrativas da trajetória de formação de professores instaura-se como um campo fértil de estudo e formação, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação, portanto, configurando-se como metodologia permite a construção dos percursos dos professores, e, através desses percursos, a possibilidade de caracterizar as experiências, os momentos, os reencontros significativos para a formação e para a escolha de novos horizontes, se for o caso, para melhor desempenho da profissão de educador/professor.

O memorial é um escrito pessoal que supõe reflexão prévia e que se caracteriza como um registro ordenado de ideias, que, no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagens ao longo do tempo, oportunizando ao sujeito narrador a capacidade de se expressar, a oportunidade de autorrever-se na ação desenvolvida, nos estudos empreendidos, nos trabalhos e conhecimentos produzidos, enfim, acerca de suas aprendizagens na vida pessoal e na Academia. Na verdade, é como refere Bastos:

> O memorial, o escrito em que alguém conta e reflete sobre sua vida, depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória da sua vida e de significar vivências; assim, constitui-se em uma história de vida (2003, p.169).

Neste entorno, são reconstituídos processos históricos, sociais e culturais vivenciados nos diversos contextos de formação e prática docente, capaz de gerar consciência, conhecimento e autoconhecimento, tanto por quem narra como por quem o ler.

REVISITANDO A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PELA ANÁLISE DE NARRATIVAS

Nesta seção do trabalho registramos em forma de categorias sobre os memoriais narrativos das professoras aposentadas do DMTE-CCE, nossas interlocutoras, que ficticiamente foram denominadas de P1, P2 e P3. Todas são portadoras de licenciaturas, P1 (Pedagogia), P2 (Filosofia), P3 (Pedagogia) e de curso de Mestrado em Educação e, em média, exercitaram a docência (na educação básica e na educação superior) durante mais de três décadas.

As narrativas de vida e formação foram organizadas, após leituras compreensivas e reiteradas para nos apropriarmos, aos poucos, "[...] de todos os seus segredos, como refere Bertaux (2010, p. 89), dado que essa liberação de sentido, no processo de análise não se opera de uma só vez. Analisamos nessa perspectiva, o conteúdo de 4 eixos categoriais assim denominados: Categoria 1 – História da vida educacional; Categoria 2 – História de vida profissional; Categoria 3 – Vivências Docentes no Ensino Superior e Categoria 4 – Saberes professorais.

Na Categoria 1 – História da vida educacional,todas as interlocutoras realçam aspectos positivos advindos de sua formação inicial e continuada. Dentre elas destacamos o fornecimento de subsídios para uma maior compreensão dos conceitos relacionados à Educação, a segurança adquirida para o fazer docente, o preparo para a vida, a vivência em ricos debates para a formação de uma consciência política, enfim, a própria realização pessoal e profissional que contribuem para que estes professores mesmo após tantos anos de carreira, continuam sempre buscando um aperfeiçoamento profissional.

Sobre a Categoria 2 – História de vida profissional verifica-se diante das narrativas que as interlocutoras em estudo enaltecem o início da profissão, notadamente no nível superior. Apontam a construção gradativa de uma visão mais fundamentada no fenômeno educacional, gerada pelo processo ação/reflexão/ação, instigados pelos eventos e encontros científicos que participaram enquanto professores da UFPI, que contribuíram significativamente para construção das concepções de Educação, supervisão, escola homem e sociedade, como evidencia P1. Além destes aspectos, P3 destaca a sua experiência no DMTE como rica, prazerosa e construtora de laços de amizade duradouros.

Na Categoria 3 – Vivências Docentes no Ensino Superior, observamos que todas as interlocutoras apontam que a vivência em movimentos sindicais na UFPI, possibilitando ampliar a consciência política, a segurança adquirida ao longo da carreira, o desenvolvimento de pesquisas, a responsabilidade profissional adquirida e o grande investimento na formação se constituem em uma rica experiência que favoreceu a todas as interlocutoras um crescimento significativo em seu desenvolvimento profissional.

Sobre a Categoria 4 – Saberes Professorais, de maneira geral as interlocutoras apontam como saberes e aprendizagens adquiridas ao longo de suas formações a atitude da investigação, a necessidade e importância do trabalho coletivo e da troca de experiência, a relevância dos debates e reuniões com temas definidos e que a sala de aula foi, e continua sendo, o lócus permanente de

formação. As professoras também realçam a multiplicidade de caminhos para o aprender docente. P2 ao referir-se as suas aprendizagens, destaca o mestrado como uma etapa muito significativa, por ter lhe proporcionado a atitude da dúvida e da sistemática na investigação científica.

NOTAS CONCLUSIVAS

O debate sobre a problemática da profissão docente, não obstante algumas intercorrências tem ocupado, nas últimas décadas, um lugar de destaque na literatura que trata sobre o professor, sua formação e sua práticas. Assim, a formação de professores tem-se desenhado como âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constituem o conjunto mais amplo da sociedade. Cada dia torna-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, tendo em vista a ressignificação do sentido e da prática relativos à formação inicial e continuada de professores, assim como no que concerne ao desenvolvimento profissional dos professores.

Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que o ensinar é uma atividade complexa e imprescindível, que requer do docente, saberes específicos, sistematizados e saberes experienciais, aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender, notadamente no investimento de seu desenvolvimento profissional, aspectos que se mostraram evidentes em todos os recortes narrativos analisados.

Para essas professoras aposentadas interlocutoras do estudo, muito mais importante que conteúdos, os métodos e as orientações didático pedagógicas apreendidas, foi o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre questões curriculares, sociais e políticas, adquiridas ao longo de sua formação e desenvolvidas em sua prática pedagógica. A marca deixada por cada uma foi de suma relevância para providenciar novas reflexões, ponderações junto aos professores que estão em atividade e junto aos futuros professores, que de uma forma ou de outra, ligam-se ao processo educativo, não tanto pelos conteúdos teóricos, mas sobretudo pelas vivências e experiências compartilhadas, como assim revelam as reflexividades narrativas dos professores aposentados do CCE-DMTE.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas de autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto) biográfica em rede. **Coleção Pesquisa (auto) biográfica:** Temas transversais. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor**: itinerário profissional e a construção da escola. Bauru – SP: EdUSC, 2002.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** auto(biografia) como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editoral, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida:** revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 207 p. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, Natal, 2003.

NÓVOA, Antônio et al. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHÊCO; J. A.; FLORES, M. A. (Org.) **Formação e avaliação de professores.**

Porto: Porto Editora, 1999.

PEREZ, Carmén Lúcia Vidal. Cotidiano: História (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCÍA, Regina Leite. (Org.) **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. Et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATÉRIAS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CURSO NORMAL DE 1º CICLO, EM ASSÚ/RN (1951-1971)

MARIA DA CONCEIÇÃO FARIAS DA SILVA GURGEL DUTRA
UERN – concefarias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa institucional, cujo objeto de estudo é a formação de professoras no Curso Normal de 1º Ciclo, em Assú[1], /Rio Grande do Norte, nas dimensões dos saberes da profissão e das condutas morais, entre 1951 e 1971. Neste momento, o destaque é para a análise das matérias de estudo que formavam as professoras primárias. O recorte temporal engloba o ano de criação da referida instituição no munícipio de Assú/RN, até a sua extinção, por ocasião da implementação da Lei Federal n. 5.692/1971, que concedeu nova organização didática, política e pedagógica à formação dos professores, dos anos iniciais, instituindo o Curso de Magistério, em nível de 2º Grau.

Esta pesquisa tem sua gênese em tese de doutorado concluída em 2011, na qual se estudou a História do Curso Normal de 1º Ciclo em Assú, Rio Grande do Norte (1951-1971), escola transmissora de saberes e de valores da docência, conectada às discussões pedagógicas da escola nova e à orientação educacional da Igreja Católica. Nesse universo escolar, encontravam-se programados os saberes da profissão docente, articulados a uma ampla base de cultura geral e as condutas morais a serem apropriadas pelas alunas. Foi com o intento de melhor compreender aspectos dessa formação, sinalizados na tese, que se propôs a presente pesquisa.

Justifica-se o seu desenvolvimento, pela importância de historiar à formação de professoras no Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN, em um período que incluiu a expansão e a extinção do ensino normal no estado. Fundado como Curso Normal Regional, esta escola foi alvo de mudanças e permanências, de aproximações e de distanciamentos com outros cursos de formação docente e formou no recorte temporal em foco, 279 mulheres e 07 homens, como Regentes de Ensino Primário, evidenciando-se como uma escola frequentada, praticamente, pelo sexo feminino. Ao longo de sua existência interagiu com esferas da sociedade brasileira, com políticas educacionais, passando por reformulações no funcionamento administrativo e didático-pedagógico (EDUCAÇÃO E AÇÃO, 1990).

O munícipio de Assú localiza-se a 210 quilômetros de Natal, capital do Rio Grande do Norte, na microrregião do Vale do Açu. É banhado pelo rio Piranhas-Açu, cuja nascente fica no estado da Paraíba, onde é denominado de rio Piranhas, sendo conhecido, fora da região do Seridó norte-rio-

[1] O vocábulo Assú, topônimo do município, assim foi registrado oficialmente em 1845, quando foi elevado de Vila Nova da Princesa à cidade do Assú, pela Lei n. 124, de 16 de outubro. Na década de 1940, com a reforma da língua portuguesa, ele "passou a ser grafado com cedilha", de acordo com a recomendação da norma culta (PINHEIRO, 1997, p. 56). Todavia, a população e as repartições oficiais oscilavam entre o estabelecido pela gramática e o registro oficial. Assim, em 16 de março de 1990, a Câmara Municipal de Assú, reforçou o emprego do "ss" para grafar o topônimo do município (FILGUEIRA FILHO, 1990).

grandense, como Açu. (AESA/COMITÉ PIRANHAS-AÇU, 2009). Situado à margem esquerda do rio, no sentido da nascente à foz, Assú, atualmente tem área territorial correspondente a 1.303,442 km^2 e população correspondente a 53.227 habitantes (IBGE/CIDADE@DADOSBÁSICOS, 2013). Uma configuração social bastante distinta daquela em que teve início à invenção do Curso Normal Regional, em 1951.

Nos primeiros anos da década de 1950, havia no centro urbano do município 5.071 moradores, os quais contavam, por exemplo, com a agência do Banco do Brasil, com o Mercado Público, o Jornal Atualidade, o Teatro Pedro Amorim, palco de apresentações de peças encenadas por atores amadores, escritas em contexto assuense e nacional.

Nas zonas urbana e rural do município, funcionavam 11 estabelecimentos de ensino, entre eles Escolas Reunidas, Isoladas e Grupo escolar, e mais 24 cursos supletivos, voltados para a educação de jovens e adultos, todos mantidos pelo estado. O Instituto Padre Ibiapina e a ala masculina do Colégio Nossa Senhora das Vitórias eram subvencionados pelo estado (ATUALIDADE, 1950; MENSAGEM, 1952).

Para a análise das matérias de estudo que formavam as professoras primárias, dialoga- se com referenciais que concebem as realidades vividas como construções sociais complexas. E como tais, forjadas por interações de diferentes sujeitos e grupos, produzindo e consumindo ideias, ações e sensibilidades. Essas acepções incluem refletir as práticas de formação, nas formas como são pensadas e construídas, a fim de alargar o conhecimento que temos sobre elas (FRAGO, 1995); (NÓVOA, 2005).

Para Sanfelice (2007), não há instituição educativa ou escolar e suas diversas práticas, como as matérias de estudo, que não possam ser analisadas na pesquisa histórica, o que precisa ser considerado mais atentamente são os nexos estabelecidos entre as dinâmicas internas da escola e as realidades do seu entorno.

Nesse sentido, olhar para o entorno envolve analisar os fenômenos educacionais entrelaçados aos planos históricos "macro, meso e micro" (MAGALHÃES, 2005, p. 98). É nessa perspectiva multidimensional, que o referido autor confere sentido a uma instituição educativa, a exemplo do Curso Normal de 1º Ciclo em Assú e as práticas de formação das professoras.

> Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os actores, os conteúdos, inseridas num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e as circunstâncias (MAGALHÃES, 1999, p. 68-69).

Historiar a formação de professoras, em uma instituição de ensino é enveredar-se no universo dessa totalidade, composta de apropriações, de práticas, de representações, que estabelecem interações, por conexões ou por desvios com o entorno social e os grupos que forjam os modelos educativos (FRAGO, 1995); (MAGALHÃES, 2005, 1998).

Longe de serem estanques e indiferentes entre si, os conceitos de apropriação, prática e representação se inter-relacionam nos modos de interpretação do mundo social. Compreendê-los inclui atentar-se aos seus sentidos próprios e às formas que se estreitam para dar significações uns aos outros e à realidade problematizada, nesse caso, as disciplinas de estudo que formavam as professoras no Curso Normal de 1º Ciclo assuense.

As apropriações, entendidas como maneiras de consumir e interpretar os modelos culturais postos em circulação, fornecem compressão à análise de determinados espaço e tempo históricos.

Para Magalhães (2005, p. 101), elas correspondem "à intriga e à relação mais profunda dos sujeitos com seus pares, com os agentes, consigo mesmo e com a instituição". Envolvem as maneiras de perceber e internalizar as dimensões das práticas de aprendizagem, de transmissão dos saberes, das experiências, das subjetividades, que marcam a identidade da escola e de seus atores. As apropriações se constroem, por exemplo, pela mediação das práticas educativas desenvolvidas na escola.

As práticas, enquanto "uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar", são "as maneiras de fazer" dos sujeitos históricos, "fabricadas" pelas formas como eles se apropriam e fazem uso dos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens (CERTEAU, 2002, p. 41-42). As maneiras de fazer dos atores educativos do Curso Normal em Assú são, por exemplo, modos de lecionar as matérias de estudo, de estudar, de ler, de escrever e de compreender. Esses tipos de prática são interpretados como "pontos de entrada particular" para se decifrar uma dada realidade, a exemplo de uma escola de formação docente (CHARTIER, 1991, p. 177).

Decifrar uma realidade escolar aponta para a interpretação das práticas educativas como sendo construções da apropriação do real pelos indivíduos e grupos sociais, produtos de suas representações, concebidas como formas partilhadas ou diferentes de pensar a realidade e construí-la (SOUZA, 2000). O que sugere entender as práticas como produção das representações dos sujeitos, e as representações enquanto meio para se produzir práticas. É nesse sentido que Chartier (1991, p. 177) considera "não haver práticas ou estrutura que não sejam produzidas pelas representações, contraditórias e em confrontos, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles".

Na construção do mundo escolar, alunos, professores, diretores, pais de alunos e representantes de órgãos dirigentes da educação produzem os modos de ser e de fazer por interações múltiplas. Para tanto, busca-se a compreensão de que as relações sociais entre os indivíduos, para a formação de professoras no Curso Normal de 1º Ciclo em Assú, são marcadas por relações de "interdependência" e "tensões", ora os unindo, ora os opondo (ELIAS, 2001, p. 134).

Elias (2001) considera que o homem não é totalmente livre ou independente nas tomadas de decisões, por não haver pessoas isoladas e ações fechadas em si mesmas. Nas relações recíprocas, os sujeitos possuem "um grau de autonomia, uma margem de manobra de seus atos, dentro da qual pode precisar tomar decisões" (ELIAS, 2001, p. 56). Contudo, a margem de manobra e a autonomia têm limites, por estarem interligadas as de outros sujeitos e grupos. O espaço de atuação de um grupo ou de um sujeito individual influencia no espaço e nas maneiras de agir de outros, criando relações de interdependência entre os homens, as quais os limitam ou criam desvios em suas ações. A teia das independências pressupõe alianças, disputas, equilíbrios e instabilidades. Recuar, perder, conquistar, desviar e esperar a hora do melhor lance, mesmo com desgaste, constroem as formações sociais ou as figurações.

Pensada dessa forma, a realidade formativa no Curso Normal de 1º Ciclo em Assú, não está encerrada em si mesma ou particularizada. Depende de uma série de formas de agir e de ser de outras realidades escolares, para além de Assú e do Rio Grande do Norte. Essas orientações auxiliam a pesquisa a estabelecer conexões com o entorno, com o movimento de interdependência social construído pelos homens na prática do vivido.

Os estudos históricos, ao voltar o olhar para os sujeitos, as suas configurações, representações e práticas, pressupõem a análise de variados documentos. Nesse sentido, "o historiador tem de socorrer-se das mais diversas fontes de informação, desde os elementos físicos e sociais aos fragmen-

tos escritos e aos testemunhos biográficos" (MAGALHÃES, 1999, p. 52).

Sendo assim, dentre as fontes utilizadas estão legislações educacionais, entrevistas, livros de ponto, livros de nota, histórico escolar, programas de ensino, livros e revistas que circularam no Curso Normal de 1º Ciclo em Assú. A pesquisa de tais fontes foi produzida em acervos da Escola Estadual Juscelino Kubistchek, em Assú/RN, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em Natal/RN, e em sebos de São Paulo. Ainda realizou- se entrevistas semi-dirigidas, com ex-aluna da escola em análise.

O Curso Normal de 1º Ciclo, ou Curso Normal Regional, assim também denominado até 1961, configurou-se no Brasil a partir do Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 06 de janeiro de 1946, que o criou e o regulamentou a fim de ampliar a formação de professores para o magistério primário.

A existência desse nível de ensino público em Assú tem raízes na criação do Curso Normal Regional, pela Lei Estadual n. 204, de 07 de dezembro de 1949, no Governo de José Augusto Varela.[2] A nova instituição atendia orientações do Decreto-Lei Estadual n. 684, de 1947, que adaptou a formação docente do Rio Grande do Norte, sem alteração de qualquer natureza, ao Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que criou e regulamentou o Curso Normal Regional ou de 1º Ciclo para todo o Brasil. O objetivo da criação dos Cursos Normais de 1º Ciclo era de ampliar os espaços de formação de professores primários. Na situação específica do Rio Grande do Norte, tais espaços estavam, até então, restritos às Escolas Normais de Natal e Mossoró.

Apesar da criação do Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte datar de 1949, a implantação efetiva somente ocorreu a partir do final de 1951, no Governo de Sylvio Piza Pedrosa,[3] em municípios como Pau dos Ferros, Macau e Assú. O Curso Normal Regional de Assú, como foi denominado, formalizou-se por meio da Lei Estadual n. 621, de 06 de dezembro de 1951.

Essa instituição era diferente das Escolas Normais do estado e dos Institutos de Educação, como, por exemplo, o do Rio de Janeiro, conforme esclarece o Decreto-Lei Federal n. 8.530/1946. As diferenças incidiam, sobretudo, nos programas de ensino lecionados, no tempo de escolarização e na especificidade do diploma concedido às formandas. Por ser considerado Curso de 1º Ciclo do Ensino Médio, correspondente ao ginasial, exigia das candidatas, como requisito de matrícula, o certificado de conclusão do ensino primário e a habilitação nos Exames de Admissão. Após quatro anos de estudo, as concluintes recebiam o diploma de Regente de Ensino Primário, enquanto que para ingressar nas Escolas Normais e Institutos de Educação, que ofertavam o Curso de 2º Ciclo ou Colegial do Ensino Médio, a exigência era o certificado ginasial ou do Normal de 1º Ciclo. O diploma de Professora Primária era concedido ao final de três anos de estudo, permitindo as concluintes o acesso em cursos das faculdades de filosofia. (DECRETO-LEI FEDERAL n. 8.530, 1946; DECRETO- LEI FEDERAL n. 684, 1947).

Na década de 1950, segundo Lourenço Filho (2001, p. 75), a maioria dos Cursos Normais de 1º Ciclo no âmbito nacional, não apresentava "[...] perfeitas condições de organização e funcionamento; muitos deles, porém, estão realizando trabalho digno de ser conhecido e analisado".

Uma experiência exitosa referendada por Lourenço Filho (2001) é o Curso Normal Regional, em regime de internato, da Fazenda do Rosário, aberto em 1950, em Betim/MG. Nesse espaço se

[2] Administrou o Rio Grande do Norte de 31/07/1947 a 01/01/1951. Nos três anos últimos antecedentes ao mandato de governador, administrou a prefeitura de Natal.

[3] Administrou o Rio Grande do Norte de 13/07/1951 a 31/01/1956. Assumiu o cargo após o falecimento do recém-empossado governador Jerônimo Dix-Sept Rosado Maia, em 12/07/1951, vítima de acidente aéreo.

formava professores de ambos os sexos, com ênfase em fins práticos da vida rural, como as técnicas agrícolas e a carpintaria. Era uma escola modelo para professores que iriam lecionar longe dos núcleos urbanos, com a função de fixar o homem no campo.

Para o referido autor (2001, p. 80), a matéria de estudo Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, tinha o "[...] papel central ou dominante [...]" na formação do regente primário, conduzindo-o a conhecer "[...] as técnicas regionais de produção [...]", os costumes e a vida da população. Dando competência para formar Regentes de Ensino Primário capazes de intervir na comunidade, a desenvolvendo social e economicamente.

Conforme Campus (1956) e Lourenço Filho (2001), os Cursos Normais de 1º Ciclo ao adequarem à formação docente às atividades de trabalho da região podiam ser adaptados pelas Legislações estaduais, às atividades agrícolas, às pastoris, às de mineração, de indústria extrativas vegetais, ou às peculiaridades das zonas litorâneas. "A legislação de cada estado poderá acrescentar outras disciplinas, se isso for julgado conveniente, e deverá, em cada caso, definir o caráter especializado dos cursos regionais que estabeleça" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80).

Derivam dessas adaptações, as denominações de Escolas ou Cursos Normais Rurais, ou simplesmente, Cursos Normais Regionais, ofertados em zonas que prevaleciam as atividades campesinas.

> Os Cursos de Regentes tem-se localizado preferencialmente em zonas de atividades agrícolas tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e da defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de profissionalização do ensino primário. (CAMPUS, 1956, p. 121).

No Curso Normal de 1º Ciclo de Assú, durante a década de 1950, eram lecionadas as matérias previstas pela Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947, que normatizou o Ensino Normal do Rio Grande do Norte, às diretrizes federais de 1946. A matéria Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região compunha a grade de ensino. Entre os conteúdos abordados, estavam aspectos da atividade pecuária e da extração da carnaubeira, fontes relevantes da economia local, a pesca no rio Açu e em lagoas da região, os potenciais do solo do Vale do Açu. Eram exploradas ainda as atividades de bordado, de pinturas em tecido e telas, as de desenhos vazados e a mão livre. Uma formação mais voltada ao universo feminino, de acordo com os valores da época, e não para as técnicas de produção regional, como previa Lourenço Filho (MACÊDO, 2009).

Enquanto prevaleceu o ensino dessa matéria, os documentos escolares não mencionam a existência de oficinas, hortas e criações de animais destinadas às aulas experimentais, como havia em outras realidades escolares de 1º Ciclo, a exemplo do Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário em Minas Gerais.

As matérias de estudo do Curso de Assú, na década de 1950, compreendiam no primeiro ano: Português; Matemática; Geografia Geral; Ciências Naturais; Educação Física; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. No segundo ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Educação Física; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região. No terceiro ano: Português; Matemática; História Geral; Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; Desenho; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Educação Física; Recreação e Jogos. No quarto ano: Português; História do Brasil; Noções de Higiene; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino; Desenho;

Canto Orfeônico; Educação Física; Recreação e Jogos (LIVRO DE PONTO..., 1952; DECRETO- LEI FEDERAL n. 8.530, 1946; DECRETO-LEI FEDERAL n. 684, 1947).

Na década de 1950, no Curso Normal Regional de Assú e nos demais espalhados pelo estado, às referidas matérias de estudo permaneceram no processo de formação da professora primária. Essa constatação tornou-se possível por meio da análise de livros de ponto e das contratações provisórias de professores, publicadas no Diário Oficial do Rio Grande do Norte, anexo ao Jornal A República.

As publicações do mês de maio de 1958, por exemplo, indiciam que nos Cursos Normais Regionais, dos municípios de Florânia, Paus dos Ferros e Ceará-Mirim, ocorreu a contratação de docentes para o ensino de Didática e Prática de Ensino; Trabalhos Manuais; Economia Doméstica; Desenho e Caligrafia; Ciências Físicas e Naturais; Geografia Geral; História Geral; Higiene; Educação Física; Psicologia e Pedagogia. Matérias que formavam o programa de ensino adotado em 1952, quando os Cursos Normais Regionais passaram a funcionar no Rio Grande do Norte (DIÁRIO OFICIAL, 1958).

A organização do programa de ensino dos cursos de regentes se distanciava das mudanças didático-pedagógicas que haviam ocorrido nas outras modalidades de instituição de formação docente: Escolas Normais e Institutos de Educação. As Escolas Normais e os Institutos de Educação, de um modo geral passaram a conduzir a formação com ênfase nas matérias educacionais, se distanciando do eixo de ensino de cultura propedêutica. Normalmente, ofereciam Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Biologia Educacional; História da Educação; Pedagogia; Metodologia e Prática de Ensino Primário e Desenho Pedagógico, por exemplo. Estudos subsidiados pela observação e a prática nas escolas de aplicação.

Para Werebe (1970), o Curso Normal de 1º Ciclo, enquanto modalidade institucional para formar professores apresentava nos programas de estudo, uma base de cultura geral e formação didático-pedagógica no último ano. As duas matérias, Pedagogia e Psicologia e Didática e Prática de Ensino, eram ensinadas de maneira condensada, no estilo dois em um. Fusão de conhecimentos, destinada à preparação das normalistas para o exercício da sala de aula.

No Rio Grande do Norte, o Regulamento do Ensino Primário e Normal, Decreto n. 3.590, de 01 de fevereiro de 1960, denominou os Cursos Normais Regionais de Escolas Normais Regionais, nomenclatura que perdurou pouco, pois, em dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 os designou de Ginásios Normais. De acordo com o referido Regulamento norte-rio-grandense, o funcionamento didático-pedagógico dos Cursos Normais de 1º Ciclo ficaria sob a responsabilidade do Centro de Orientação e Pesquisa Educacional (COPE).

A fim de detectar as matérias de estudo que passaram a compor a formação das moças no Curso Normal assuense, na década de 1960, a análise concentrou-se em livros de ponto e históricos escolares de alunas que estudaram entre 1962 e 1965. Nesse espaço-tempo de 04 anos, percebeu-se a presença de um eixo de matérias obrigatórias e outro de optativas ou complementares, a serem estudados a partir das preferências individuais de cada aluna.

Assim se configurava as matérias de estudo do Ginásio Normal de Açu, entre 1962- 1965: Eixo obrigatório/primeiro ano: Português; Matemática; História; Geografia; Ciências. Eixo obrigatório/segundo ano: Português; Matemática; História; Geografia; Ciências; Educação Física. Eixo obrigatório/terceiro ano: Português; Matemática; História; Geografia; Fundamentos da Educação; Educação Física. Eixo obrigatório/quarto ano: Português; Matemática; História; Geografia; Ciências; Educação Física; Didática ou Direção de Classe. Eixo complementar ou optativo distribuído em quatro anos:

Artes; Economia Doméstica ou Artes Domésticas; Música; Inglês; Boas Maneiras; Caligrafia; Desenho; Trabalho Manual e Conduta (LIVRO DE PONTO..., 1965; HISTÓRICO ESCOLAR..., 1962-1965).

O programa de ensino atendia orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, que para cada ciclo dos cursos de ensino médio, como o Normal Ginasial, fixava matérias e práticas educativas obrigatórias e optativas. Era uma forma de flexibilizar os programas de estudo.

> Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação, completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (LDB n. 4.024/1961, cap. I, art. 35, § 1º, 1970, p. 15).

Para as duas primeiras séries dos cursos médios de 1º Ciclo, entre eles o Normal Ginasial, as matérias obrigatórias em nível nacional abarcavam os saberes de base geral estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação.

Esse último também definia matérias optativas a serem estudadas ao longo dos quatro anos de escolarização.

No Ginasial Normal de Açu, tal qual na década de 1950, as matérias mais direcionadas aos saberes pedagógico continuavam em menor número, quando comparadas com o eixo de formação geral. Os Fundamentos da Educação, por exemplo, oferecidos no terceiro ano buscavam dar conta das áreas da Sociologia, da Psicologia e da História aplicadas à educação. A Direção de Classe ou Didática, lecionada apenas no último ano, incluía na carga horária, o estudo dos saberes didático e o estágio supervisionado das concluintes nas escolas primárias. Na década de 1960, a percepção é a de que o Curso Normal Ginasial em Assú continuava oferecendo formação docente com mais direcionamento à área propedêutica, artística, e ao traquejo da vida social da mulher.

Segundo Cunha e Abreu (1965), as disciplinas de "Educação feminina", sob várias nomeações, ocupavam parte relevante da carga horária dos ginásios brasileiros. Em Assú, não era diferente, ofereciam-se matérias, tais como: Economia Doméstica ou Artes Domésticas; Boas Maneiras e Trabalho Manual. Essa tendência para os referidos autores revelava que os reformadores e as escolas não levavam em conta "a crescente emancipação da mulher moderna e as tarefas que desempenha na sociedade atual. Sente-se ainda o peso da tradição de uma antiga sociedade androcêntrica, na insistência de educação peculiar, que não faz mais sentido" (CUNHA; ABREU, 1965, p. 304).

Entre 1966 e 1968 as matérias de estudo do Ginásio Normal de Açu, assim eram distribuídas. Primeiro ano: Português, Matemática, Geografia, História, Desenho, Arte, Música, Ciências, Educação Física, Conduta. Segundo ano: Português, Matemática, Geografia, História, Desenho, Arte, Música, Ciências, Educação Física. Terceiro ano: Português, Matemática, Geografia, História, Desenho, Arte, Música, Educação Física, Prática Educativa, Administração Escolar, Didática. Quarto ano: Português, Matemática, Geografia, Desenho, Arte, Música, Ciências, Educação Física, Administração Escolar, Didática e Fundamentos (LIVRO DE NOTAS...,1967).

As fontes sinalizam que houve mudanças significativas nas matérias de estudo a partir de 1966, desaparecendo da formação das moças, Trabalho Manual; Caligrafia; Língua Estrangeira; Boas Maneiras; Educação Doméstica ou Artes Domésticas e inserindo-se as novas matérias de Administração Escolar e Prática Educativa. A matéria de Conduta, que formava o eixo complementar e, portanto, era optativa, passou a compor a grade de ensino no primeiro ano do Curso, a partir de 1966, foi oferecida para todas as alunas.

A análise das matérias de estudo do Curso Normal de 1º Ciclo assuense, auxilia a compreender como esta escola selecionava os saberes e os valores a serem apropriados por aqueles que buscavam a profissão docente. Nesse universo, encontravam-se programados os conteúdos da cultura geral, à formação de comportamentos, à educação feminina e às questões didático-pedagógicas da Escola Primária. O bom comportamento era um dever da normalista, não só no recinto escolar, mas em todos os espaços sociais. Para esse fim, a matéria de Conduta foi em parte responsável, a partir de 1966, pela manutenção da ordem e pelo cumprimento do horário de aula, do asseio corporal, da disciplina e do correto do uso do uniforme.

O discurso da escolar se entrelaçava com a formação da mulher para o desempenho do papel de mãe, esposa e dona de casa, funções para além da prática docente. Os programas de ensino ainda exaltavam o papel social da estudante e da profissão que escolhera, produzindo uma representação de que as dificuldades da profissão fossem encaradas com resignação, haja vista a nobreza da missão de civilizar o Brasil.

Os Cursos Normais de 1º Ciclo e também os de 2º Ciclo e a invenção da cultura escolar para a produção de professoras eram parte de um projeto em desenvolvimento no Brasil, desde o século XIX, o qual veio a ser desfeito pela Lei Federal n. 5.692/1971. A desconstrução do Ensino Normal cedeu lugar ao curso de Magistério, que se estendeu rapidamente pelo país para formar os docentes que atuariam nas escolas de 1º Grau menor, como passou a ser denominado o ensino primário, na década de 1970.

REFERÊNCIAS:

ATUALIDADE, n. 17, Assú/RN, 21 maio, 1950. 10 p.

BRASIL. **Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http:www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal>. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 out. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 91-122, abr.- jun.1963.

_____.Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cidades/infográficos/rn/acu. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=240020>.Acesso em: 73 jul. 2013.

CAMPUS, Paulo de Almeida. A escola elementar brasileira e o seu magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, n. 64, v. 26, p. 94-131, out/dez. 1956.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação Tradução Andrea Dahar e Zenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 173-191, jan.- abri. 1991.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Currículo Ginasial Secundário no Brasil depois da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 295-309, out.- dez. 1965.

EDUCAÇÃO E AÇÃO: a Escola Estadual Juscelino Kubitschek conta sua história. (Documento escolar). Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Natal, 1990. Mimeografado.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Tradução de Pedro Sussekind e André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set.- dez. 1995.

HISTÓRICO ESCOLAR CICLO GINASIAL. 1962 – 1965. (Documento escolar). Ginásio Normal de Assú. Laura Alves Martins. Assú/RN. Mimeografado/Manuscrito.

LIVRO DE NOTAS. Ginásio Normal de Açu. (Documento escolar). Assú/RN, 1967. Manuscrito.

LIVRO DE PONTO. Ginásio Normal de Açu. (Documento escolar). Assú/RN, 1965. Manuscrito.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: INEP, 2001.

MACÊDO, Cornélia Dantas de. **Entrevista**. Concedida à Maria da Conceição Farias da Silva. Assú/RN. 05 de out., 2009.

MAGALHÃES, Justino. História das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI, JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2005. p. 91- 103

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da Educação**: perspectiva para um intercâmbio internacional. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999. p. 67-72

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturais, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira**: formação do campo. 2. ed. Ijuí/RG: UNIJUÍ, 2005. p. 13-18

PARAÍBA. Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba (AESA). **Comitê do Rio Piranhas-Açu**. Apresentação. Disponível em: <http://www.aesa.pb.gov.br/comites/piranhasacu/>. Acesso em: 23 abr. 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto-Lei Estadual n. 204 de 07 de dezembro de 1949. Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. **Atos legislativos de decretos do governo 1949**, Departamento de Imprensa, Natal, RN, p.123, 1949.

_____. Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947. Adapta o Ensino Normal do Estado à legislação federal. **Atos legislativos de decretos do governo 1947**, Departamento de Imprensa, Natal, RN, p. 13-24, 1947.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte.** Sylvio Piza Pedroza. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

_____. Diário Oficial. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Decretos. **A República**, Natal, p. 1, 17 maio. 1958.

_____. Lei Estadual n. 621 de 06 de dezembro de 1951. Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dar outras providências. **Atos legislativos de decretos do governo 1951**, Departamento de Imprensa, Natal, RN, p.271-272, 1952.

_____. Decreto n. 3.590 de 01 de fevereiro de 1960. Aprova o regulamenta o ensino primário e normal do estado do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 112-122, jun.- abri. 1961.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: Nascimento, Maria Isabel Moura, et al., (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba/SP: UNISO; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007.

SOUZA, Rosa de Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcos Vinicius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. p. 3-27

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

NARRATIVAS DE ALUNOS DE LETRAS/INGLÊS SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

CLEITON CONSTANTINO OLIVEIRA
Mestre em Letras/Inglês e atua como professor de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Ipanguaçu – cleitoncolv@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A formação do aluno-professor e a construção de sua identidade como *professor* na Licenciatura em Letras, língua estrangeira/Inglês tem sido um assunto recorrente na área da Educação e da Linguística Aplicada brasileira desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como por exemplo, os trabalhos de Paiva (1997), Celani (2001), Barcelos, Batista e Andrade (2004), entre outros. As Licenciaturas em Letras das universidades brasileiras são os espaços destinados a formar os professores de língua e literatura, tanto em língua vernácula como em língua estrangeira. Não obstante, Lortie (1975) sugere que a formação do professor começa muito antes da sua passagem pela universidade, nas suas primeiras experiências em ambientes escolares e vai acontecendo ao longo de toda a vida escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é capturar as nuances dos processos de construção identitária de dois alunos-professores[1] de Inglês da Universidade do Estado de Rio Grande do Norte – UERN. Mais especificamente, este artigo procura discutir as narrativas de construção identitária desses alunos-professores como *aprendizes* de Inglês como língua estrangeira, e não como *professores*, como a maioria dos trabalhos sobre identidade.

Dessa forma, como alguns dos estudos apresentados acima têm sugerido e também para termos uma visão realística da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira nos cursos de Letras, se torna crucial ouvir as histórias de aprendizagem de Inglês dos estudantes desde o momento em que eles iniciam o estudo formal dessa língua. A partir do momento inicial de aprendizagem, acredita-se que o modo particular de aprender que os estudantes adotam, bem como as formas de superar certas complexidades do processo de aprendizagem são componentes essenciais para se compreender a dinâmica do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, novas tendências de pesquisa na área de formação de professores têm apontado para um acolhimento de estudos que revelem as abordagens particulares de estudantes envolvidos com a aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês como língua estrangeira, neste caso), especialmente pelo fato dessas abordagens servirem de importantes fontes geradoras de dados para a compreensão de como uma língua estrangeira pode ser aprendida.

Após uma breve discussão acerca de alguns dos estudos que têm caráter seminal para a pesquisa em Educação e em Linguística Aplicada, especialmente no que diz respeito às questões de lín-

[1] Utilizo neste artigo o termo alunos-professores para se referir aos alunos de um curso de especialização na área de Letras/Inglês. Embora os professores analisados sejam graduados/formados, acredito que a construção narrativa de um professor é um processo de continuo *re-fazer*, isto é, de continuo aprender.

gua e identidade, apresento alguns aspetos metodológicos da pesquisa para assim promover uma discussão dos dados fornecidos pelos dois estudantes de Inglês mencionados acima.

ESTUDOS ACERCA DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES

Quando nos referimos aos estudos recentes acerca do processo de formação identitária de aprendizes de língua, logo nos vêm a mente estudos desenvolvidos por pesquisadores tais como Norton (1995), Kano e Norton (2003), Lin et all (2002), Mckay and Wong (1996), etc., que foram conduzidos em contextos nos quais os participantes são imigrantes ou estão aprendendo uma segunda língua no ambiente natural em que se fala essa língua.

Isto implica necessariamente dizer que, nesses contextos, o nível de exposição à língua pelos aprendizes geralmente é maior do que em contextos onde a exposição à língua é apenas para fins instrucionais, isto é, em ambientes onde a língua é usada apenas como língua estrangeira. Infelizmente, os estudos realizados nesses contextos são relativamente escassos se comparados com aqueles onde a língua é aprendida como segunda língua.

Dentre esses poucos estudos podemos citar, para efeito deste artigo, Kearney (2004) e Longaray (2009). O primeiro estudo foi realizado por Erin Kearney, nos Estado Unidos e, por meio de entrevistas e notas de campo, a autora tenta discutir a performance identitária de um grupo de aprendizes iniciantes de francês como língua estrangeira. Por meio das narrativas de Joan, Dean e Marianne, Kearney (2004) tenta capturar algumas das facetas identitárias mais salientes nas histórias dos aprendizes para mostrar a complexidade das formas que a identidade dos aprendizes é percebida por eles próprios enquanto aprendizes iniciantes de Francês.

Com base nas teorizações de Norton (2000), Kearney (2004) propõe o conceito de *recursos* para se referir aos esforços dos seus participantes para se engajarem na aprendizagem de língua como pertencentes a uma ampla categoria de recursos, que, por sua vez, servem de base analítica para examinar a própria identidade dos aprendizes. Para a autora, recursos são entendidos como "ferramentas, estratégias ou traços, materiais ou simbólicos, que os aprendizes se remetem para administrar suas aprendizagens de língua e seus papéis enquanto aprendizes" (p. 53).[2]

Se referindo ao trabalho de Norton (2000), em que é proposta a ideia de recurso (material e simbólico) como retorno de um investimento realizado pelo aprendiz na aprendizagem de língua, Kearney (2004) acrescenta que também é importante considerar os recursos que os aprendizes já têm a sua disposição no momento em que eles começam a aprender a língua. Isto significa que os aprendizes já trazem consigo para sala de aula alguns recursos, que são tanto materiais quanto simbólicos, sobre os quais eles podem se remeter durante sua aprendizagem de língua. A autora, portanto, atesta que é por meio da "modelagem" e "remodelagem" dos recursos existentes e dos novos recursos que é caracterizado o processo de identidade proposto por Norton (2000).

Diferentemente dos participantes da pesquisa de Norton (2000), para Kearney (2004), o retorno do investimento na aprendizagem de língua estrangeira, para os aprendizes, não é necessariamente os recursos materiais e/ou simbólicos; e sim a transformação que ocorre em suas identidades, uma vez que eles tendem a se posicionar, enquanto aprendizes, no contexto particular da sala de aula.

No contexto brasileiro, o estudo de Longaray (2009) tenta explorar questões de língua e identidade por meio de sua própria experiência enquanto aprendiz e professora de Inglês. A autora inclui

[2] Tradução do autor.

em seu artigo tanto suas tensões e dificuldades com a aprendizagem e o ensino de Inglês como seus momentos significativos e gratificantes. Utilizando-se de uma perspectiva social para tentar entender seus dados, Longaray (2009) também incorpora em seu artigo os conceitos de investimento propostos por Norton (1995). Assim, se referindo ao seu estudo realizado em 2005, a autora afirma que seus participantes frequentemente demonstravam atitudes de ambivalência em seus investimentos na aprendizagem de Inglês: apresentam comportamentos e atitudes positivas em relação à aprendizagem de Inglês durante a entrevista, mas revelaram uma tendência de não participação nas atividades de sala de aula nos registros em áudio e vídeo realizados anteriormente às entrevistas.

Com base em vários pensadores pós-estruturalistas, Norton Pierce (1995) enxerga a identidade como 'múltipla' e como um 'espaço de luta' e propõe a definição de identidade de Weedon (1987), como o modo pelo qual as pessoas compreendem a sua relação com o mundo e que se manifesta nos desejos de reconhecimento, filiação ou segurança. O conceito de *investimento* (NORTON PIERCE, 1995; NORTON, 2000) também pode ser considerado como um elemento chave para compreender essa construção da identidade nesse processo de aprendizagem, já que traz uma perspectiva social, diferente da perspectiva psicológica. Com base em teorias críticas e pós- estruturalistas, Norton Pierce (1995) define o investimento como os esforços ou movimentos, comumente ambivalentes, realizados pelos aprendizes para serem capazes de aprender uma língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Adoto neste trabalho, situado dentro do paradigma qualitativo-interpretativo (DENZIM; LINCOLN, 1994), uma abordagem narrativa de pesquisa, já que entendo as identidades como 'narrativas socioculturais progressivamente construídas' (BLOCK, 2002). Assim, procuro responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais os recursos e os investimentos dos dois estudantes universitários nas práticas da língua estrangeira na escola e na universidade?*

CONTEXTO DA PESQUISA: VALE DO AÇU

O Vale do Açu esta localizado entre a região central e a parte oeste do estado do Rio Grande do Norte e sua divisão territorial inclui nove cidades: Açu, Alto do Rodrigues, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael. A população atual é estimada em 140. 534 habitantes (IBGE, 2010) e a região tem uma área territorial de 4.756.079 km2 (IBGE, 2010). A figura a seguir ilustra o estado do Rio Grande do Norte com ênfase no Vale do Açu e suas cidades.

Vale do Açu/RN (ALBANO & SÁ, 2009)

Açu é a principal cidade da região e muitas pessoas frequentemente se deslocam de suas cidades para estudar e trabalhar em Açu. A principal atividade econômica da região é a agricultura, com o cultivo de banana. A região possui empresas multinacionais no setor, cuja produção é utilizada principalmente para fins de exportação. Assim, além do frequente contato com funcionários estrangeiros pertencentes a essas empresas, Açu também recebe anualmente estudantes intercambistas vindos de várias partes do mundo para estudarem na cidade. Talvez devido a esse contato com estrangeiros, cada vez mais pessoas estão se conscientizado da importância social e econômica associada com a aprendizagem da língua Inglesa. Assim, um nível satisfatório de conhecimento da língua Inglesa pode gerar oportunidades para as pessoas obterem sucesso em conseguir um bom emprego.

Participantes

Os participantes desta pesquisa são dois alunos do curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa da Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN e foram entrevistados para a realização de um estudo mais abrangente (OLIVEIRA, 2011). Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, foram usados pseudônimos e, portanto, serão chamados aqui de Claudio e Angelina. Os dois participantes obtiveram seus diplomas de graduação na referida universidade e suas idades são respectivamente 48 e 36.

Curso de Letras/Inglês

O programa cujos dados foram coletados é o Curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte situada na região do Vale do Açu. Como já mencionado anteriormente, Açu é a principal cidade da região e comumente recebe alunos de cidades próximas interessados em cursar o ensino superior. O Curso de Letras/Inglês dispõe apenas da opção Licenciatura e não dispõe de Bacharelado. Por esta razão, o curriculum é composto principalmente por disciplinas pedagógicas e o objetivo central do programa é formar profissionais interculturalmente competentes.

Geração dos dados

As narrativas analisadas nesta pesquisa foram geradas através da utilização de entrevistas semi-estruturadas[3] e analisadas seguindo algumas fases. Na primeira fase, com base nas entrevistas, as narrativas foram reconstruídas e organizadas seguindo a sequência cronológica dos fatos mencionados pelos participantes. Na segunda fase, essas narrativas foram tematicamente analisadas com o intuito de identificar e caracterizar os recursos e os investimentos dos alunos-professores. A seguir, apresentamos os resultados das análises realizadas.

ANÁLISE DAS IDENTIDADES NARRATIVAS DE CLAUDIO E ANGELINA: RECURSOS E INVESTIMENTOS

Tendo como base de análise as entrevistas de Claudio e Angelina, procurei por alguns dos principais exemplos de investimentos[4] e recursos[5] que os dois alunos se remeteram ao longo de suas

[3] A geração dos dados foi realizada para um outro estudo mais abrangente sobre os modos de aprender dos alunos-professores participantes. (OLIVEIRA, 2011)

[4] Entendo que o investimento pode ser definido como aquilo que os aprendizes querem conseguir com a língua que estão aprendendo, conforme proposto por Norton Pierce (1995) e Norton (2000).

[5] O conceito de recursos (KEARNEY, 2004) refere-se aos esforços realizados pelos aprendizes para se engajar em processos de aprendizagem de língua estrangeira.

narrativas. As histórias abaixo ilustram uma amostra da identidade narrativa de Claudio e Angelina enquanto aprendizes de língua Inglesa.

Claudio

Claudio é o mais velho dos participantes (48 anos) e é bastante engajado, isto é, mostra ter tido muitos recursos durante sua aprendizagem de Inglês. Ele cresceu em Açu/RN e sua trajetória como aprendiz de Inglês iniciou-se logo cedo durante sua infância. Mesmo ainda não tendo frequentado o então ginásio (hoje o Ensino Fundamental – Anos Finais) ele costumava ouvir músicas em Inglês e tentar cantá-las através de uma radiola antiga que seu pai mantinha em casa. Sua música favorita, que segundo ele ficou marcada em sua história, era *Ben*, do cantor Pop Michael Jackson, cuja letra tentava decifrar e cantar para seus pais e amigos.

Ao longo do seu ensino secundário (hoje Ensino Médio), ele se posicionava como um jovem comprometido com sua própria aprendizagem, e não estava interessado em apenas frequentar as aulas de Inglês, mas sim obter sucesso em praticar a língua, desejo que também funciona como recurso. Esse recurso saliente que emergiu da sua história enquanto aprendiz de Inglês foi o seu esforço e investimento em interagir com *gringos* nos finais de semana em praias cariocas ainda durante o ginásio, quando teve que se mudar para o Rio de Janeiro:

> Quando eu fui embora do Nordeste pra o Rio de Janeiro + o meu programa de final de semana era ir para as praias pra encontrar gringos e ficar ouvindo eles falarem + quer dizer tem um... há um despertamento meu com relação a aprendizagem nesse sentido + muito do gostar + do querer + aí construí espaço dessa aprendizagem mesmo.

Dessa forma, os investimentos na aprendizagem de Claudio vão mostrando a construção discursiva de sua comunidade imaginária:[6] grupos de pessoas formados por "gringos" (estrangeiros) e brasileiros interagindo em inglês.

Por outro lado, enquanto Claudio atestava seu enorme desenvolvimento se engajando em diálogos produtivos com *gringos*, também é importante mencionar que ele demonstrava um tipo de comportamento cujos traços pareciam influenciar outros aprendizes do seu tempo a querer se engajar na aprendizagem de Inglês. Em seu desejo de aprender e praticar a língua, Claudio frequentemente assumia posições de líder em suas aulas de Inglês na faculdade, que para ele foi um ponto fundamental e contribuiu significantemente para sua aprendizagem. Ele também menciona que, ainda durante a faculdade, sua predisposição para interagir com alunos intercambistas que anualmente chegam a Açu para estudar se intensificou.

Quando solicitado para comentar um pouco das suas experiências com a aprendizagem de Inglês na universidade, Claudio toma seu turno e responde:

> Ah! + eu diria que... dois... na minha questão de aprendizagem de Inglês + dois pontos foram fundamentais + o primeiro deles foi a própria universidade + que foi onde eu vim realmente conseguir sistematizar o meu Inglês + até então ele era algo meio solto + era construído de frases isoladas + mas na universidade eu consegui realmente + sistematizar o uso dessa língua + Na faculdade aí eu diria que foi realmente + foi uma transformação da água pro vinho + porque a faculdade me permitiu a abertura de espaços de discussão + espaços de conversação + de usar realmente a língua + porque assim + eu procurava sempre tá conversando com os colegas e botando em uso a língua + se não

[6] De acordo com Norton (2000), as pessoas quando aprendem uma segunda língua sonham com uma comunidade ideal de usuários dessa língua a qual eles gostariam de pertencer.

> havia espaços exteriores + mas pelo menos na universidade foi muito importante + e um segundo ponto também foi o meu contato com + com estudantes de intercambio + através de uma agência + chamada *American Field Service* + a AFS + e a possibilidade da interação cotidiana com a língua + ou seja + a necessidade de usar o Inglês cotidianamente.

Assim, esses dois recursos – o esforço para falar a língua e a contribuição da universidade para sua aprendizagem de Inglês – estão entre os mais salientes na construção da sua identidade enquanto aprendiz de Inglês. Na narrativa de Claudio, portanto, aparece com muita força a identidade de aprendiz, nessa comunidade imaginada que ele tem: a comunidade das pessoas que fazem uso do inglês como língua veicular, os quais podem ou não ser falantes nativos. Por outro lado, na narrativa de Claudio não aparece de forma clara os seus investimentos na identidade de professor como podemos ver na narrativa de Angelina, a seguir.

Angelina

A história de aprendizagem de Inglês de Angelina é um pouco diferente da de Claudio. Ela tem 36 anos e sua experiência com a aprendizagem de Inglês não parece ser tão satisfatória para ela. Entretanto, Angelina parece investir em sua carreira como professora de Inglês e sua narrativa apresenta poucos recursos em relação ao seu investimento como aprendiz de língua estrangeira.

Como a preparação dos professores sempre foi um ponto chave para Angelina desde a escola primária, ela reclama que muitos dos seus professores não eram preparados para ensinar Inglês. Dessa forma, ela percebeu que professores bons e preparados faziam bastante diferença em sua trajetória como aprendiz de Inglês. Entrando no Ensino Médio, Angelina cursou Magistério. Segundo ela, o ensino de Inglês era muito tradicional e os professores não eram comprometidos com a aprendizagem dos alunos: não havia contato com leituras e interpretação de texto nem muito menos interação na língua alvo. A forma que ela construía sua aprendizagem parece expressar uma comparação constante entre ter e não ter professores preparados para a sua efetiva aprendizagem, o que demonstra, de certa forma, uma certa resistência em se engajar efetivamente em sua própria aprendizagem:

> Os professores que eu tive alguns não tinham formação + outros tinham + então + o que me despertou foi observar a diferença entre ter um professor que realmente tivesse tido a formação pra ensinar línguas e um que realmente estivesse só tapando buraco + um professor formado + um professor com a graduação faz total diferença.

O que parece estar implícito na forma que Angelina via seus professores é que, se eles fossem preparados, poderiam desenvolver facilmente as habilidades linguísticas dela na língua estrangeira, o que claramente demonstra o traço dependente de sua própria aprendizagem em face de todas as limitações que lhe eram impostas por aquele contexto específico.

Quando solicitada para comentar um pouco acerca das memórias que ela tem dos professores, Angelina diz:

> Eu lembro de professores que estavam na sala e faziam muito copiar + e nós não sabíamos o que estávamos copiando + mas aquele professor ele não tinha dinâmica em sala de aula pra nos fazer participar + para nos envolver na aula e nos fazer desenvolver as habilidades necessárias pra realmente poder falar Inglês.

Não parece ser exagero afirmar que Angelina não era agente de sua própria aprendizagem durante a primeira parte da sua educação no ensino fundamental e médio, relegando aos seus professores uma tarefa que deveria ser sua por natureza: administrar sua própria aprendizagem. Dessa forma, Angelina parece resistir à transição para um engajamento efetivo em sua aprendizagem e, portanto, na geração e/ou utilização de recursos.

As experiências de Angelina na faculdade, entretanto, parecem ter levado ela a mudar um pouco a sua imagem de si mesma enquanto aprendiz de Inglês: ela decide investir em sua própria aprendizagem, uma vez que se imagina como professora de Inglês, ou seja, ela se posiciona como pertencendo a uma determinada comunidade que esta apenas em seu imaginário, mas que pretende alcançar. Essa comunidade não parece ser apenas de professores de Inglês, mas de professores de Inglês qualificados para ensinar (embora não tenha tido uma bora aprendizagem de Inglês em anos anteriores). Além disso, a comunidade imaginada de Angelina não aprece surgir do nada, como se fosse meros devaneios, mas parece emergir em oposição àquela que ela teve que se posicionar em anos anteriores (a do bom aprendiz de Inglês). Angelina demonstra isso por meio de sua imagem do bom professor que ela teve na faculdade, do professor que trabalhava com atividades lúdicas:

> Eu sinto que + na graduação eu tive um professor que ele trabalhava muito com lúdico e isso fazia com que o aluno se envolvesse bastante + o aluno se empolgasse + se sentisse estimulado pra falar + pra vencer o bloqueio que é natural de cada um + porque quando você entra numa sala que todo mundo esta falando em outra língua + você às vezes até sabe o que deveria falar + mas a sua mente bloqueia + então + isso é um trabalho que não é mais a questão de ensinar o que dizer + mas de deixar o aluno à vontade pra que ele possa transmitir suas opiniões na outra língua + na segunda língua + então + eu considero importante o trabalho com o lúdico + é tanto que eu + no meu projeto eu estou abordando o lúdico + porque hoje trabalhando em sala de aula eu trabalho o lúdico e mesmo com o lúdico eu percebo que o aluno bloqueia na hora que você faz uma pergunta + imagine se você trabalhar uma coisa sistemática só de perguntas e respostas mecanizadas.

Portanto, esses dois recursos juntos – dependência de bons professores e a imagem do bom professor de Angelina – parecem formar os traços mais salientes do processo de construção da identidade de aprendiz de Angelina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise das construções identitárias dos participantes mostram que Claudio apresenta na sua narrativa vários recursos para investir na identidade do aprendiz de língua e poucos na identidade profissional do docente. No caso da Angelina, os investimentos como aprendiz são bem menores e revelam uma atitude muito passiva. Mas no caso dela, os investimentos se sobrepõem, ou seja, demonstram ambivalência.

As construções identitárias que aparecem nas narrativas mostram que, para esses professores, a identidade do aprendiz muitas vezes se confunde com a identidade do professor. Da mesma forma que os alunos de uma escola pública investigados por Longaray (2009), os participantes desta pesquisa mostram investimentos contraditórios. Nos discursos dos alunos-professores investigados, a voz do aprendiz de professor vai ficando cada vez mais alta, apagando os traços da voz do aprendiz de língua.

REFERÊNCIAS

ALBANO, G. P., & SÁ, A. J. Vale do Açu-RN: A passagem do extrativismo da carnaúba para a monocultura de banana. **Revista de Geografia**, 26 (3), P. 6-32, 2009.

BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S. & ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.

H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: Experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2002.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994. p.1-17.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Perfil Socioeconômico do Vale do Açu**. Brazil, 2010. Acessado em Julho de 2012, Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat

KANNO, Y.; NORTON, B. (Orgs.) Imagined communities and educational possibilities. **Journal of Language**, **Identity**, **and Education**, [Special issue] v. 2, n. 4, 2003.

KEARNEY, E. Negotiating Identity as a Beginning Foreign Language Learner. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. *20, n* 1, p. 47-69, 2004.

LIN, A. et al. Appropriating English, expanding identities, and re-visioning the field: From TESOL to teaching English for Glocalized Communication (TEGCOM). **Journal of Languages**, **Identity**, **and Education**, v. 1 n. 4, p. 295-316, 2002.

LORTIE, D. **School Teachers**: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LONGARAY, E. A. A aprendizagem de inglês em sala de aula de língua estrangeira em escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto**, Brasilia, v. 22, n. 81, p. 47-59, 2009

MCKAY, S. L.; WONG, S. C. Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. **Harvard Educational Review**, v. 66 v.3, p. 577-608, 1996.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29 n.1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B. **Identity and language learning**: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education Limited, 2000.

OLIVEIRA, C. C. **English as a Foreign Language students' tales of their language learning**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **Apliemge: Ensino e pesquisa**, Apliemge/Fapemig, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997.

OS SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS DO CURSO DE BIOLOGIA?

GIOVANA GOMES ALBINO
UFRN – gioalbino@yahoo.com.br
ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA
UFRN – ademarciacosta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre a formação docente, buscando considerar a importância desta no processo de constituição do profissional da educação. Para tanto, envereda pela produção teórica existente a respeito, cujas vozes versam sobre o caráter multifacetado e complexo do fazer educativo, até a percepção apresentada por licenciandos acerca de seus processos formativos e dos vários saberes que os compreendem.

Nesse cenário é preciso lembrar que muitas têm sido as transformações ocorridas no âmbito educacional nas últimas décadas, o que se evidencia tanto nas políticas públicas a ele voltadas quanto em toda a sua organização, sobretudo, fomentadas a partir da homologação da LDBEN 9.394/96 e das definições nela contidas. Assim, grande foi o impulso direcionado à formação dos professores, às discussões sobre sua natureza, bem como sobre saberes e fazeres que constituem esse profissional para uma atuação consoante com as exigências educativas da atualidade.

Diante de uma sociedade cada vez mais centrada na produção e ampliação de conhecimentos, torna-se evidente a necessidade primeira de que os professores nela agentes estejam atualizados e sintam-se competentes para o desempenho de suas funções. Evidencia-se, desse modo, a busca por um professor que lide continuamente com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e, além disso, que veja a educação como um compromisso político, centrado em valores éticos e morais e capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002).

Refletindo esse cenário da formação docente e os aspectos que o relaciona ao meio social da atualidade, Souza (2006, p.24) enfatiza:

> A formação tem sido utilizada como palavra de ordem das reformas contemporâneas. [...] É pertinente compreender que formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. [...] filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. [...] um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade da formação.

Essa perspectiva demarca, assim, as muitas características que configuram a formação docente e alerta para a abrangência que essa formação profissional possui no contexto da contemporaneidade, estando elas diretamente imbricadas, envolvendo dimensões tanto epistemológicas quanto científicas, o que define a natureza da profissão.

Conceber a formação docente nessa perspectiva, significa ampliar o olhar sobre a diversidade de aspectos que a compõe, ligados a fatores históricos, epistemológicos, éticos, econômicos e sociais. Históricos, por trazer os valores, anseios e tradições de um povo; epistemológicos, por buscar no conhecimento elementos que explicitem a relação entre os saberes construídos e seus contextos de aprendizagem; éticos, ao voltar-se para a formação de pessoas que agem diretamente nos contextos sociais dos quais participam, definindo escolhas e responsabilidades; econômicos e sociais, por influenciar na formação dos cidadãos e em suas relações no mundo político do trabalho e na sociedade como um todo (BICUDO, 2003).

Os processos de formação docente, desse modo, carregam em si uma responsabilidade que não se limita apenas ao construto teórico e prático voltado ao desenvolvimento do profissional em formação, mas a toda a sua constituição enquanto ser e às relações que se definem nessa e dessa constituição. Pensar a formação docente, nesse sentido, requer pensar nas muitas dimensões e possibilidades em que a prática desse profissional se retrata.

No entender de Pimenta (2005, p.18) "[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas". Sendo assim, a docência define-se como uma atividade que requer saberes múltiplos condizentes com a variabilidade a que se volta. Além dos conhecimentos técnicos necessários à ação docente, esse profissional precisa contar com um conjunto de saberes que circundam a prática educativa, seja sobre a constituição epistemológica dessa prática ou a partir dos desafios e questionamentos a ela inerentes, o que propicia a reflexão e, conseqüentemente, a construção permanente de saberes.

A este respeito, vale lembrar Candau (2011) quando retrata a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Segundo a autora essa multidimensionalidade refere-se a um construto de saberes relacionado a Didática que se reflete no saber-fazer docente e na interação que este profissional estabelece com a prática. Isso se configura nas dimensões humana, quando evidencia o interpessoal, o subjetivo e o afetivo como centrais nesse processo; a técnica, ao tratar da ação intencional, sistemática e organizada que constitui o trabalho docente, porém, indissociada da terceira e última dimensão, a político-social. Esta, por sua natureza, traz à tona o sentido politizado que deve permear âmbito pedagógico. Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Freire (1998, p. 125) quando afirma: "para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano".

É nesse entendimento que se insere o presente estudo cuja problemática advém de nossa prática enquanto professoras de disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura. Nestes, buscamos compreender a relevância dos saberes[1] teóricos e da experiência prática para a formação dos licenciandos. Para tanto, atuamos em uma turma da licenciatura em Biologia, no período de estágio curricular supervisionado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Macau.

Enquanto uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos o questionário com questões abertas para o levantamento do material empírico. Segundo Chizzotti (1991) o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sequencialmente dispostas em itens voltados ao tema da pesquisa com a finalidade de alcançar respostas sobre um assunto que os participantes saibam opinar ou informar. Assim, contamos com a participação de vinte (20) discentes.

[1] Conhecemos as diferentes abordagens que alguns autores fazem quanto aos significados dos termos conhecimentos e saberes, porém, neste trabalho utilizaremos os dois indistintamente para nos referirmos às elucidações dos participantes.

Nesse decurso faremos uma abordagem teórica tratando dos principais aspectos que compreendem os saberes relacionados a formação inicial do docente e, posteriormente, discutiremos os resultados advindos da pesquisa. Para tanto, analisaremos as falas dos participantes à luz das discussões presentes na literatura existente sobre a temática.

SABERES E FAZERES QUE COMPREENDEM A FORMAÇÃO INICIAL

Em um país de dimensões tão extensas quanto o Brasil, marcado por grandes desigualdades sociais, culturais, econômicas, dentre outras, a formação docente tem se destacado como um tema de grande relevância em função da busca constante por melhoria na qualidade do sistema de ensino, algo que se evidencia como um desafio para as políticas educacionais. Tratando disso, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 18) afirmam:

> Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por Reformas Educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios.

Tratando dessa formação, Imbernón (2000) a define como o espaço para capacitar os profissionais com uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual e pessoal, de modo a garantir-lhes condições para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade. Nessa visão, o autor reflete a necessidade de se desenvolver um trabalho inicial que contemple não apenas características epistemológicas e práticas para o desempenho profissional, mas um construto amplo de saberes que permita uma visão geral do saber e suas interações com o fazer, considerando realidades outras que compreendem o docente em suas relações com o mundo.

Eleva-se, com isso, a noção de que a formação inicial não pode manter-se distante dos inúmeros fatores que tomam o desenvolvimento profissional em suas condições práticas de realização. O professor em formação não necessita apenas conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional – procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, etc. –, mas refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar os saberes adquiridos às distintas situações por ele vividas; precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo apontados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir.

Apesar dessa visão permear estudos e pesquisas e ter permitido uma gama de produções tratando de uma compreensão sólida, coerente e significativa acerca da formação inicial, não se percebe uma mudança substancial correspondente à prática profissional. Na maioria das escolas, o fazer docente ainda reflete uma prática pautada na memória das vivências presentificadas em seus decursos escolares e não no arcabouço de saberes advindos da formação inicial.

Estudos apontam (PIMENTA, 2005; CONTRERAS, 2003) que ao contrário de outros profissionais, o professor é o único que desenvolve suas atividades no mesmo ambiente em que adquiriu os saberes constituintes desse ofício. Enquanto outros apreendem os conhecimentos necessários à sua prática nos meios escolares e passam a desenvolvê-la em um novo espaço, requerendo os saberes específicos dessa profissão para tal desenvolvimento, o professor conclui sua formação e permanece no mesmo âmbito em que constituiu essa trajetória, remetendo-se desse modo, à vi-

vência de práticas que lhe perpassaram enquanto aluno. Isso faz com que os saberes da formação inicial se tornem, por vezes, esvaziados. Torna-se "mais fácil" colocar em prática saberes vivenciados do que reconstruir toda uma trajetória tendo como premissa aportes teóricos advindos especificamente do período de formação. Quais caminhos a formação inicial pode percorrer para ressignificar essa realidade?

No entender de Pimenta (2005, p.20): "O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*".

Desse modo, é preciso pensar em um processo de formação que propicie momentos específicos para o desenvolvimento das práticas correspondentes à teoria aplicada. A formação inicial ganha, assim, contornos que visam uma maior completude, já que permite a vivência de uma práxis, servindo de embasamento à efetivação da atividade docente profissional no contexto sócio-educativo.

Nessa linha de pensamento, a autora (p.18) enfatiza:

> [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Vale lembrar que teoria e prática não são elementos antagônicos ou um superior ao outro, mas complementares e que se articulam intimamente no fazer profissional. É preciso que o licenciando, ao longo do seu processo de formação, tenha acesso a circunstâncias que lhe permitam esse entendimento, essa relação. De modo que o seu ingresso no mercado de trabalho propicie um reflexo dessa interação. Os saberes construídos nessa trajetória devem, sobretudo, impulsionar essa vivência. A este respeito, Saviani (1996) citado por Farias *et al* (2009, p. 73) evidencia "a prática educativa em sua intencionalidade como elemento definidor dos saberes implicados na formação e, por conseguinte no desenvolvimento do trabalho do professor".

Afirmações como esta reforçam a relevância de saberes especializados para a constituição da docência enquanto profissão. Temática esta abordada por diversos autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Saviani (1996), Pimenta (2005), Nóvoa (1995), entre outros. Estes, apesar de apresentarem nomenclaturas diferentes, defendem a importância de um conjunto de saberes que abranja tantos conhecimentos teóricos quanto os da prática.

A este respeito, vale dizer que para os referidos autores não existe uma divisão definida entre os saberes da teoria e os da prática, ainda que seja essa a realidade evidenciada no contexto educacional, quando os primeiros, são resultantes, em sua maioria, da formação inicial, sendo a teoria o fator predominante; e os últimos centrados na prática, nos conhecimentos advindos da experiência cotidiana, do fazer escolar, cuja estruturação, ainda que tenha um viés ligado a formação inicial, apresenta primazia com os estudos oriundos da formação continuada.

Mediante esse contexto é importante lembrarmos que a literatura atual vem defendendo uma formação inicial que seja capaz de abranger tanto os conhecimentos teóricos quanto os práticos em uma relação indissociável, contínua e consistente. Conforme podemos perceber na explanação de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 15):

> [...] estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor [...] de maneira mais aprofundada é possível afirmar que

> fazer essa separação no processo de formação já se constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante.

É com foco nessa ideia de indissociabilidade dos saberes no processo inicial de formação que desenvolvemos a pesquisa, visando entender como os licenciandos imersos nesse cenário o percebem e quais os valores que atribuem a cada um desses saberes para sua constituição profissional, considerando o caráter teórico e prático envolvido nessa constituição. É a isso que nos dispomos a enveredar no próximo item de discussão.

CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS

Para o desenvolvimento da pesquisa entregamos os questionários individualmente com devolução imediata. As questões versavam sobre a relação estabelecida entre o processo formativo vivido até o momento pelos participantes e a experiência prática proporcionada pelo estágio curricular supervisionado.

Tratando desse processo na formação Ghedin, Almeida e Leite (2008) expressam que o estágio deve proporcionar ao licenciando a visão do professor enquanto profissional inserido em um determinado espaço e tempos históricos. Para tanto, ele deve ser capaz de questionar e refletir sobre sua prática, bem como sobre o contexto político e social em que esta acontece. Pimenta e Lima (2004) corroboram essa ideia ao dizerem que o ingresso na realidade só tem sentido quando promove o envolvimento, a intencionalidade. Para estas autoras, a burocracia que envolve essa etapa da formação, carregada de fichas de observação, ao invés de contribuir, aponta, na verdade, a necessidade de uma revisão conceitual sobre o estágio e as atividades que o compõem. As autoras afirmam, ainda, que "o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade" (p. 67).

Nesse contexto, quando os licenciandos encontravam-se em uma relação direta com as bases teórica e prática por permanecerem em aulas relativas ao curso e também desenvolverem as práticas do estágio, tivemos como intuito entender a percepção dos mesmos sobre a importância de cada um desses conhecimentos. A partir disso, observamos a seguinte configuração: em relação ao conhecimento teórico, os estudantes apresentam suas falas centrando-se nos eixos "embasamento profissional", "fonte de conhecimentos" e "domínio da função"; no que diz respeito ao prático, os eixos foram "aplicação do conhecimento", "qualificação para o mercado de trabalho"e "unidade teoria -prática".

Quanto ao conhecimento teórico, o primeiro eixo retrata o conjunto de saberes adquiridos ao longo do curso que permite entender a profissão, sua constituição e os mecanismos que a explicam. Na elucidação desse eixo, os participantes se remetem as bases filosóficas, históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam e intervém no contexto educacional. Assim, a teoria explanada lhes serve para a compreensão desse universo, como podemos perceber na seguinte fala: "O conhecimento teórico é que nos dá base e estrutura o nosso saber sobre a profissão. Isso permite nos firmarmos quanto às questões teóricas sobre a cultura, sobre a política e todas essas coisas que explicam a profissão" (P.11).[2] Esses saberes são definidos por Gauthier (1998, p. 7) como aqueles que

[2] Neste trabalho adotaremos a seguinte sigla para nominarmos os participantes: o P será usado como referência ao participante, seguido do número de ordem anotado no protocolo do questionário.

"não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas a sua ocupação ou à educação em geral".

O segundo eixo reporta ao domínio do conhecimento a ser aplicado na prática. Percebemos, com isso, um retorno à concepção tradicional do ensino, enquanto transmissão do saber. Nesse sentido, é como se os alunos não tivessem participação no processo de aprendizagem e coubesse unicamente ao professor o repasse de conteúdos para que esse processo aconteça. Farias *et al* (2009, p. 42) nos diz que, nesse caso, "associa-se a aprendizagem a capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural". Verificamos isso em falas como: "o conhecimento teórico é essencial para que o docente possa discutir e passar os assuntos da disciplina com facilidade para os alunos" (P. 18); "Servirá como base para qualquer tipo de transmissão de informação adquirindo embasamento sobre o assunto" (P. 15).

No terceiro eixo, os licenciandos associam conhecimento teórico ao "domínio da função", ou seja, ao entendimento de como agir na prática, desde o domínio do conteúdo a ser trabalhado até as estratégias e atividades adotadas no fazer docente. Nesse sentido, encontramos falas como: "Este tipo de conhecimento concebe ao docente uma base que ele utilizará futuramente em sala de aula, ou pelo menos tentará aproximar daquilo que foi visto com o que será preciso ensinar" (P. 13); "Esse conhecimento é de suma relevância para os licenciandos, ele possibilita ao futuro profissional uma construção do saber, e é por sua vez, uma base fundamental que todo docente deve apresentar para atuar em sala de aula" (P. 17). Essa compreensão coaduna com Mendes Sobrinho (2007, p. 11) quando afirma que "a formação significa tratar sobre e com pessoas, instituições e práticas".

Observamos, diante disso, que em relação ao conhecimento teórico, os licenciandos apresentam perspectivas distintas que demarcam tanto a concepção macro vinculada às abrangências sociais que se relacionam com a educação, quanto posicionamentos micros ao perceberem o saber teórico apenas como um domínio daquilo que será repassado, retratado na ação profissional. Essa visão denota a necessidade de maior articulação entre teoria e prática ao longo do processo formativo, posto que os discursos refletem uma dissociação entre ambas.

Não distante dessa discussão, é importante que analisemos a perspectiva prática considerando ser este o momento em que os licenciandos fazem uso com maior veracidade dos saberes, sejam eles, teóricos ou práticos propiciados pelo curso. Assim, no tocante ao primeiro eixo, denominado "aplicação do conhecimento", os participantes evidenciam posicionamentos como: "A prática é essencial para formar um bom profissional, através dela construímos o nosso conhecimento, facilitando assim repassar o que aprendemos enquanto aprendizes" (P. 01); "É onde o aluno colocará em uso tudo o que aprendeu durante sua fase de estudo da docência, onde passará seus conhecimentos e habilidades profissionais" (P. 04). Percebemos, nesse momento, um retorno – ou um reforço – a perspectiva tradicional fortemente presente nas concepções e discursos dos licenciandos quando se projetam na atuação profissional. Novamente, o sentido do repasse de saberes se faz notório. Nisto, evidencia-se a atividade de ensinar centrada no professor que expõe o conteúdo, sendo o aluno um receptor deste. "O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la" (LIBÂNEO, 1994, p.64). Contrapondo-se a essa perspectiva, vale considerar a afirmação de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 31-32):

> O objetivo da escola [...] não deve ser mais a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, a transmissão de verdades acabadas, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado.

> Isso tudo é feito como mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema, pelo computador e pela internet.
>
> À escola e aos cursos de formação inicial de professores compete formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos mais rigorosos.

É preciso que pensemos sobre a real função da escola, do ensino, para que possamos entender o papel que deve ser assumido pelo profissional em formação. Somente assim será possível considerar as especificidades necessárias a essa formação.

Uma abordagem que se destaca em relação ao conhecimento prático, é a expressada pelo eixo "qualificação para o mercado de trabalho". Neste, os licenciandos percebem a utilidade da formação enquanto um mecanismo que garantirá a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Assim, atribuem a essa formação um grande valor, considerando que dela resulta a facilidade ou não para o ingresso nesse mercado. Nesse sentido, fazer bem a prática implica em ser um bom profissional, ou seja, ter garantia de espaço no meio profissional. Isso se expressa em evocações como: "A prática torna o educando capaz de vivenciar situações e momentos que servirão de experiência, tornando-o uma pessoa segura quando for inserido no mercado de trabalho" (P. 13); "É importante para que o docente tenha conhecimento da realidade na educação e, deste modo, possa ganhar experiência para exercer a função da melhor forma quando estiver atuando no mercado de trabalho" (P. 18); "A prática nos faz experimentar a realidade da profissão, dando apoio no aperfeiçoamento das técnicas necessárias para a realização de um trabalho. A experiência é adquirida quando a experimentação proporcionará a construção de uma mão de obra qualificada" (P. 08).

No último eixo, "unidade teoria-prática", os participantes revelam um discurso destoante do até então apresentado, posto que, se nos eixos anteriores os enfoques indicavam uma dissociação implícita entre teoria e prática, neste, as falas estão centradas na unidade entre elas. Desse modo, dentre os participantes, destacam-se aqueles que adotam a defesa da teoria e da prática como elementos intrínsecos, intimamente relacionados. Evocações do tipo: "Não adianta o docente ser o melhor na teoria e não ser bom na prática, pois ele será um profissional incompleto" (P. 04); "O conhecimento prático possibilita ao docente o desenvolvimento de toda teoria estudada e o contrário, também. É significativo que teoria e prática caminhem juntas, pois é evidente que o aluno aprimora os seus conhecimentos através da junção dessas duas"(P. 05) ilustram bem o cenário explanado.

É importante percebermos que em meio aos participantes, a unidade teoria-prática já se traduz em um discurso consistente, sistemático e coerente com os preceitos defendidos para a formação inicial. Não se pode negar que teoria e prática dissociadas representam processos fragilizados, incapazes de nortear a ação profissional. Se a teoria explica fatos condicionados à prática, é desta, no entanto que decorrem as ideias e fatos para as explicações que a alimentam. Logo, a interseção mostra-se inegável. Desse modo, teoria e prática constituem elementos imbricados na atuação docente, uma vez que, para refletir sobre seu trabalho, sua ação, as condições sociais e históricas de sua prática, o docente necessita de bases teóricas que fundamentem e lhe possibilitem uma melhor compreensão e um aperfeiçoamento contínuo da atividade educativa que desenvolve (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008).

Assim, notamos que, tal qual nos conhecimentos teóricos, os saberes práticos também são retratados pelos licenciandos pautando-se em três eixos distintos entre si. Estes, vão de uma noção limitada, restrita, do trabalho docente enquanto algo centrado na transmissão de conteúdo até a

valorização dessa profissão, seja num sentido econômico, quando retratam a qualificação para o mercado de trabalho, ou pedagógico, quando enaltecem a unidade teoria-prática como base para a plenitude da ação educacional.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

É inquestionável a importância da formação inicial na sociedade do conhecimento e da informação em que nos encontramos inseridos. Ser um bom profissional nessa sociedade, atualmente, significa encontrar-se a par de uma fundamentação que garanta o domínio da profissão e a capacidade de exercê-la de modo seguro, responsável e eficiente. É nesse contexto que pensamos, portanto, a formação do professor.

Enveredar nessa formação nos levou, assim, à pesquisa junto aos licenciandos do curso de Biologia. Nesta, confirmamos a relevância de saberes tanto teóricos quanto práticos, apesar destes não se configurarem de modo singular para os participantes, posto que os mesmos discorrem sobre esses conhecimentos de modo diverso, amparando-se em eixos nem sempre condizentes com a proposição de unidade teórico-prática que deve acometer esse processo formativo.

Não podemos esquecer que a formação do professor não se limita a conhecimentos singulares e desvinculados, mas plurais e inter-relacionados, cuja aquisição propicia a constituição de um profissional capaz de agir de forma consciente e significativa no universo de transformações que a ele se apresenta.

A formação inicial desponta, desse modo, como uma etapa formativa de relevância ímpar, pois representa a base construtiva de muitos desses conhecimentos, devendo, assim, propiciar a segurança necessária para que o professor, ainda que em seus primeiros anos de atuação profissional, saiba o "que fazer" e "como fazer" seu trabalho pautado por conhecimentos que ultrapassem de modo significativo o caráter transmissor e instrumental que em alguns momentos já foi visto como essencial ao ensino (CANDAU, 1999).

Dessa forma, a pesquisa revelou além de dados já discutidos na literatura, fatores que remetem a uma reflexão mais aprofundada sobre a temática, como a preocupação entre a qualificação profissional e o mercado de trabalho e o reconhecimento por parte dos licenciandos sobre a importância da unidade teoria-prática. Isso traduz novas perspectivas de estudos sobre o assunto e a necessidade de investigações mais amplas a fim de verificar se esses resultados aparecem em outras licenciaturas e/ou outros universos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. CONTRERAS, J. D. **A autonomia da classe docente.** Portugal: Porto Editora, 2003.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. Dos saberes às práticas pedagógicas: focalizando a formação docente. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica:** diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N., et all. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995a. PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. NUÑEZ, I. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANI, D. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do Educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEMPOS DE HISTÓRIAS: LEMBRANÇAS DE UM "EU" EM FORMAÇÃO

EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
Aluno do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista CAPES – : emerson.au@hotmail.com
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO
Doutora em Sociologia. Professora e Orientadora no Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – oliveiraaguiarpetro@gmail.com

INTRODUÇÃO

Escrever e refletir sobre a própria vida – experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos etc. – é tarefa sugerida já há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora do sujeito. (Elizeu Clementino de Souza, 2008)

A escrita, retomando o vivido, se configura como um momento de questionar sua própria trajetória, possibilitando um novo olhar para as lembranças e situações que estão na subjetividade de cada sujeito em formação (SOUZA 2008, JOSSO 2010a, PASSEGI 2008).

A escrita, a qual eu apresento será ao mesmo tempo, um exercício de apropriação de si e uma busca de elaborar um "ensaio autobiográfico[1]" sobre um "eu" que venho construindo ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Pensar em tornar público minha história será uma oportunidade de compartilhar vivências e experiências significativas, as quais ajudaram a tornar-me o que sou.

As pesquisas (auto) biográficas e de histórias de vida no contexto educacional encontram-se em grande crescimento, como assinalam Josso (2010a), Passegi (2008), Nóvoa (2010), dentre outros. Aqui, aponto o Método (auto) biográfico como central no estudo, considerando a (auto) biografia como prática de formação e de (re) construção do ser.

O trabalho com o Método (auto) biográfico remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu "ao longo da vida" (ALHEIT E DAUSIEN, 2006), através do conhecimento de si. É com base nessa afirmação que a abordagem (auto) biográfica instaura-se como movimento de investigação-formação.

Nesse interim, objetivo *pensar sobre momentos do meu itinerário vital*, destacando experiências significativas em minha trajetória pessoal e profissional. Revisitando minha memória, reconstruindo trajetórias, traçarei momentos e fragmentos de minha história de vida. Falar, contar, dizer como me tornei o que sou são ícones centrais no estudo.

Destaco que o trabalho fundamenta-se na abordagem qualitativa de investigação, a qual entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados dando sentido à vida dos que dela participa (MINAYO, 2007).

1 Utilizo o termo "ensaio (auto) biográfico" com base em Passegi (2008). Essa pesquisadora desenvolve na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Ateliês Formativos com referência à escrita e à narrativa do sujeito em formação. Os Ensaios (Auto) Biográficos são os primeiro trabalhos, isto é, as primeiras produções de cada participante nos Ateliês a respeito de sua própria vida. Os Ensaios (Auto) Biográficos se configuram como escritas iniciais do sujeito sobre sua itinerância histórica.

Considerando a amplitude e a complexidade da discussão, organizo o estudo em duas partes, fazendo um recorte de experiências e vivências de minha formação. Inicialmente trago uma discussão sobre minha história pessoal de vida: vivências na infância e na adolescência, na educação básica e na/com a família serão os sustentáculos das discussões. Posteriormente, apresento diálogos sobre a formação exercida no Curso de Licenciatura em Pedagogia e na Especialização em Educação, assim como, narro momentos em que exerci a docência, as aprendizagens formadas no itinerário rememorado, as rupturas e os momentos singulares e plurais nos contextos referenciados.

ASSIM SE INICIA A HISTÓRIA... DO MATO PARA A CIDADE: UM OLHAR SOBRE SI

Eu saí do mato, mas o mato não saiu de mim (João Junior, 2012)

Santa Bárbara, pequena comunidade rural de Triunfo Potiguar – RN, um pequeno lugar numa bonita planície onde as famílias vivem do labor na terra. Nesse significativo espaço nasci em 1987.

Filho de um casal de agricultores fui criado junto a terra, sentindo os sabores e os dessabores de viver com/no mato. Aos dois anos de idade, devido a problemas financeiros e de saúde por parte de minha mãe[2], fui entregue aos meus padrinhos de batismo. Meus pais necessitavam residir em Natal – RN, minha mãe encontrava-se debilitada fisicamente.

Nesse momento de ausência paterna, construí fortes laços afetivos com minha madrinha e meu padrinho de batismo, os quais posteriormente os nominei de avós, tornando-se meus eternos pais. Por os mesmos, não terem tido filhos, recebi todo o carinho que um ser pode doar ao outro. Não esqueço das histórias contadas e do balançar antes de dormir, dos ditos leves e sábios que soavam de suas bocas. As vivências com eles me faziam ser uma criança feliz, protegida, carinhosa, atenciosa às coisas da natureza, sensível ao outro, características presentes em suas personalidades.

Aprendi, com seus ditos a respeitar o tempo de cada coisa, os limites acerca do outro, aprendi a cuidar do sítio, a cuidar da terra, dos animais, aprendi a tirar da simplicidade a essência da felicidade.

Na infância, demasiadas vezes os ajudei em suas atividades rurícolas, gostava de acordar cedinho e ir para o curral ordenhar o gado, gostava de ajudar no preparo do queijo de coalho, de pastorear o rebanho bovino, de plantar a batata doce no açude, de alimentar o galinheiro no terreiro.

Vivendo em contato com a terra, fui crescendo e percebendo que a vida se faz no sentido atribuído a própria vida e as coisas que a ela se interliga. Destaco as brincadeiras no mato, nos lajedos e pedras, o correr no rio, o subir em árvores, o passar o dia nos armazéns, fazendo dos instrumentos[3] da natureza meus bonecos, minha arte, minha ciência.

Acrescento que essas experiências[4] foram se configurando como peças singulares em minha trajetória, significando uma forte marca, minha essência. Não posso deixar de rememorar os momentos e as conversas com os amigos no sítio, o cheiro da lenha queimando, ajudando no cozimento do cuscuz para o café-da-manhã. Vejo que essas lembranças embalam o carinho e o amor que construí pelo campo e pela terra.

[2] Minha mãe contraiu uma bactéria que deteriorou partes de seu pé esquerdo.
[3] Refiro-me às pequenas pedras, aos pedaços de madeira, às plantas e aos seus frutos.
[4] Trago o conceito de experiência definido por Tardif (2010, p.78), o qual escreve que a experiência é "aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma".

Contudo, como ser homem e mutante tenho de registrar momentos difíceis vivenciados também em meio ao universo-campo, espaço decisivo na construção de meu "eu".

Ao completar sete anos de vida, estando aos cuidados dos meus padrinhos, presenciei a maior perda de minha história. Minha madrinha ao fazer uma cirurgia de vesícula não resiste e morre. Esse acontecimento foi decisivo, mudando completamente os rumos de minha trajetória.

Meu padrinho, homem simples, semialfabetizado, vivia em constante contato com a terra, passava às vezes o dia inteiro no mato, desenvolvendo suas atividades laborais, enquanto isso deixava os cuidados da casa e os fazeres com o gado ao meu ser. Durante anos vivi essa rotina.

Nesse período, tive que aprender a cozinhar e a costurar, tive que aprender a viver com a dor da perda, a consolar, tive que aprender que o mundo não é feito puramente de sonhos[5], ele é real, e dentro de sua realidade abarcante existem seres bons e ruins, tive que aprender a me defender da solidão, a me defender de mim mesmo, tive que aprender a apreender a vida.

Desses momentos, referencio como formativos os Natais e os Fins de Ano, os meus aniversários. Apesar de poucas vezes ter celebrado essas datas, me considero realizado, pois a companhia de meu avô, esse por sua vez, dedicado e grande amigo sempre povoou meus dias.

Assim como muitos humildes camponeses, não tive semanalmente os doces, os chocolates e as guloseimas para dar tinta e colorir momentos de minha infância, não tive recursos financeiros para comprar brinquedos ditos interessantes da época, não tive grandes amigos para socializar saberes e descobertas, não tive grandes oportunidades de sentir realidades fora dos espaços rurais. No entanto, a vivência no campo, os fazeres diários na terra (cuidar do gado, de ovelhas, dentre outros), os fazeres praticados no mato (caçar ninhos de aves, plantar no rio), os fazeres vivenciados em casa (cuidar da casa) e os momentos na escola situada na cidade, me deram subsídios para desenvolver consciência sobre a vida.

Na adolescência, etapa seguinte de minha história, novas responsabilidades emergiram, iniciei a trabalhar na cidade. Comecei vendendo ovos de aves (peru, patos, galinhas, guinés) e galinhas. As despesas no sítio haviam aumentado. Meu padrinho estando com problemas cardíacos não podia manter as despesas de casa e também não dispunha de recursos financeiros para comprar medicamentos essenciais à sua saúde.

Durante a semana, eu juntava ovos de aves criadas no sítio, e aos domingos, na feira do mercado municipal eu vendia ou repassava os ovos e as galinhas para alguns comerciantes do município[6], para eles revenderem em seus mercadinhos.

Como a venda de ovos e de galinhas não eram suficientes na contribuição de recursos financeiros para ajudar à renda familiar, iniciei aos dezesseis anos uma nova atividade. Ser sacoleiro, vender cosméticos de porta em porta, foi o que busquei para conseguir novos lucros e ajudar nas despesas, as quais se apresentavam. Trabalhava em média quatro dias semanais, incluindo o fim de semana.

Essa atividade perdurou até o ano de 2006, período em que eu me encontrava ligado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. As visitas nas casas de clientes foram sem dúvidas, momentos enriquecedores. Construí amizades, ouvindo, respeitando, abrindo-me, solidifiquei grandes amigos. Na construção dessas amizades, conheci histórias de vida difíceis, seres que lutam e batalham por uma vida digna e humana. Assim, fui identificando e entendendo que todos nós temos problemas, os quais não são eternizáveis, pois "tudo na vida passa".

[5] Enfatizo que acredito que os sonhos movem nossas histórias, eles me moveram a ser o que sou.
[6] Refiro-me ao Município de Triunfo Potiguar/RN.

Outro importante acontecimento nessa etapa de minha trajetória, diz respeito à eucaristia. No dia 12 de dezembro de 1999, vivi a primeira comunhão. Esse fato foi um marco significante em minha história. Meus padrinhos sempre buscaram respeitar e seguir os sacramentos, o catolicismo, os mandamentos bíblicos. Ir à missa uma vez na semana, guardar os domingos e dias santos, jejuar, ir e acompanhar procissões, confessar pecados pelo menos uma vez no ano, rezar ao dormir, ao acordar e antes de cada refeição são atividades exercidas no seio de nossa família. A eucaristia seria e é para mim um encontro, uma valorização da/na vida junto a Cristo.

Ressalto ainda como marcante nesse recorte de minha história a ida do sítio, do mato, da terra para a cidade. Meu padrinho já não poderia continuar no sítio, seus problemas de saúde aumentaram (ele sofreu um infarto), a cidade seria o lugar propício para ele cuidar de suas fragilidades físicas. Então, no início de 1999 saímos do campo e fomos para a cidade, lugar onde habitamos a maior parte do tempo, atualmente.

Para Josso (2010b) nas (auto) biografias estão às marcas de um tempo, as ressignificações dos episódios marcantes, a essência do sujeito que se auto narra. Nelas, o narrador fala de sua própria vida, ator/autor mostra seu palco, o camarim de seus acontecimentos, os bastidores que antecedem a formação.

A autora complementa:

> A escrita (auto) biográfica articula períodos da existência que reúnem vários 'fatos' considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de 'momentos-charneira', designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou com mudanças de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com acontecimentos socioculturais (JOSSO, 2010b p.70).

Souza (2008) ao concordar com os escritos dessa autora define que a escrita de si dá forma ao vivido e as experiências humanas. Ele entende a narração (oral ou escrita) não somente como instrumento de formação, ela é o lugar no qual o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida.

Revisitando meu passado, percebo a importância de todas as experiências que tive nesse período (infância e adolescência) para que eu me fizesse mais humano. Tenho certeza de que as dificuldades e barreiras superadas, algumas deixando cicatrizes que o tempo não irá apagar, e aqui se apresentará como um "não dito" (THOMPSON, 1992) foram e são experiências formadoras.

O excerto (auto) biográfico narrado por mim sinaliza vivências que deixaram contribuições, orientando-me na construção de minha formação. São recortes significativos que trazem em seu bojo reflexões sobre minha itinerância na infância, na adolescência, na/com a família e no campo.

Ao intentar (re) construir um "um olhar de si", enfatizo também as lembranças formativas da/na educação básica. Revivendo tempos de outrora identifico que minha memória[7] atenta aos professores marcantes e decisivos na formação. Aprendi com alguns mestres a ter generosidade e compaixão, a viver em coletivo, a aceitar a condição humana de cada um.

A escola me apresentou pessoas diversas, oportunizando construir experiências, as quais me marcaram muito. Um pequeno exemplo foram às festas de fim de ano, as gincanas, os parabéns no

[7] Para compreender o conceito de memória ver: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Presses Universitaires de France, 1990.

meu aniversário, os abraços de alguns amigos e de professores no início ou no fim da aula, coisas simples, porém pouco vivenciadas fora dos muros escolares.

Nesse espaço, fui me fazendo ser social, existente entre os demais seres cósmicos, me descobrindo como sujeito humano, com características similares e díspares dos outros viventes desse mesmo ambiente.

Na escola, vivi cada etapa, bebi cada momento, ela foi o gozo, através dela construí novos sonhos, esses não apenas voltados a minha origem. Na maior parte das vezes fui esforçado e dedicado, responsável com as atividades feitas pelos docentes. Mesmo vivendo no campo, não dispondo de biblioteca para estudos e consultas, lia com frequência os livros didáticos entregues para estudos no decorrer do ano letivo e os livros guardados na pequena secretaria da escola, na qual eu estudava.

Fazendo parte do enredo que compõe as lembranças de minha escolarização aludo algumas dificuldades enfrentadas: as idas e vindas para a escola (quatro quilômetros), a falta de recursos financeiros para comprar os materiais escolares que a instituição não disponibilizava, o cansaço das lutas desenvolvidas no sítio antes de ir para a aula, a falta de orientação nas tarefas extraclasse, dentre outras.

Do percorrido na escola, das dificuldades experienciadas, da itinerância e das aprendizagens na educação básica emergem princípios e valores de minha identidade humana.

Souza (2008, p.66) alerta que

> Aprender com a experiência não parece de forma alguma aprender através de contatos mediatizados por um profissional, uma forma, um discurso. [...] Aprender pela experiência designa tomar a sua própria história e apreender os conhecimentos, signos, significados, valores e procedimentos, numa temporalidade e num espaço que permita a cada um, a partir de sua história, exercitar um conhecimento de si.

Abordar lembranças de minha história, tempos de escolarização na educação básica remete-me a refletir acerca do que foi significativo no meu processo de formação.

Voltar a mim mesmo, caminhando pelas dimensões integrantes de meu "eu" torna fértil novas descobertas a respeito de minhas ações. Acredito que os conhecimentos implicados em minha subjetividade são resultados de todo percurso vivido em minha história de vida.

Momberger (2008) conceitua que voltar ao "território interior do eu", ou seja, "caminhar para si" (JOSSO, 2010a), permite o amadurecimento do próprio eu, haja vista que esse pode compreender sua historicidade.

De acordo com Passegi (2008) a escrita (auto) biográfica carrega em si um grande potencial transformador, uma vez que possibilita, ao sujeito que escreve/narra, uma compreensão e interpretação do que lhe aconteceu enquanto experiência formadora, e nesse mesmo sentido, favorece a conscientização, dando visibilidade e demarcando possibilidades de mudança que precisam acontecer ou estão sendo gestadas em seu viver.

Acredito que as lembranças da infância, da adolescência, da família e da/na educação básica se instauram como quadros representativos de um "eu" que trago e faço existir. Não posso omitir que escrever sobre si é tarefa fácil. Para mostrar minha história, organizei e fiei momentos importantes de minha itinerância.

Se assim fiz, afirmo que voltar a esse sujeito, ao meu interior é uma ação que precede a uma organização pertinente sobre quem sou. Ter sensibilidade, ser responsável, andar caminhando e refletindo sobre o antes e o depois, isto é, não gostar de aventuras, buscar agir com coerência, pensar

e repensar sobre ações, viver emoções com frequência, chorar com facilidade, diante de situações não tão emotivas, lutar pelo que quero, desconfiar do que é fácil, viver de "olhos bulindo" foram e são consequências do que vivi em minha história.

Fazer minha escrita, minha trajetória é compreender o porquê ou como me fiz o que sou. Ratifico que muitas lembranças ainda se existenciam em minha memória, mas o tempo e o espaço não me permitem evocá-las, no entanto, inferi neste "ensaio (auto) biográfico" aquilo que acredito ter sido formativo, logo as lembranças apresentadas partem do que vive com força, com choros e risos, com minha alma.

CONSTRUIR A VIDA... CONSTRUIR A PROFISSÃO: CONTANDO A HISTÓRIA DE UM EDUCADOR EM FORMAÇÃO

> *A escrita (auto) biográfica oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização*. (Elizeu Clementino de Souza, 2008)

Narrando e vivendo quem sou, gostaria de falar sobre o que chamarei de "marca", como um carimbo, um sinal, uma cicatriz que fica em nós. Essa marca, não tem nome definido, nem forma, ela vai se desenhando e se configurando com o tempo, como uma marca me fiz e me faço professor.

Ser professor, educador, mestre e pedagogo não foi algo que desejei para mim. Por ter vivido em constante contato com a terra e com animais, desejava ser veterinário, por ter vivido em um meio que pouco tinha a oferecer economicamente desejava uma profissão que fornecesse subsídios para eu crescer e ajudar financeiramente minha família, eu desejava também ser contador.

Não me fiz professor da noite para o dia, nem do dia para a noite, me construí e me construo educador. Lembro que a escolha em cursar a Licenciatura em Pedagogia foi influenciada pelo carinho que senti e sinto por crianças.

No segundo semestre de 2006, obtendo êxito no processo seletivo vocacionado realizado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN iniciei uma aventura, a qual seria o começo de uma história de paixão e de dedicação pela/com a educação. Eu me encontrava na universidade, me fazendo professor.

Nesse mesmo momento, fiz uma seleção para professor estagiário pela Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado do Rio Grande do Norte no município de Triunfo Potiguar/RN. Sendo aprovado, iniciei meu contato com a docência.

Em uma escola estadual de Triunfo Potiguar/RN, lecionei durante todo o período da graduação. Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental perpassei, no Ensino Médio saboreei experiências singulares. Nesse período, vivi grandes momentos de minha história de vida profissional. Amo ser professor, estar professor...

Ser graduando e ser professor ao mesmo tempo me permitiu com frequência, entender, fazer, relacionar, intervir, projetar, compartilhar, saborear, construir relações entre os conhecimentos acadêmicos e científicos (TARDIF, 2010) com a prática. Aluno e Professor me desenhei nos quatro anos na universidade.

Na academia, busquei ser atencioso e dedicado, como de costume. Na maioria das aulas no curso de Pedagogia, eu buscava esforçadamente aprender novas formas e novos mecanismos que

trouxessem contributos ao meu fazer docente. Ano após ano, era quase sempre assim. O contato com outros horizontes (cidade de Caraúbas) mais uma vez me fez quebrar dogmas e percepções sobre a vida e o mundo. Professores, graduandos, amigos, pessoas plurais se apresentavam novamente em minha vida deixando sua marca, fazendo minha história.

Confesso que incertezas habitaram meu espírito no tempo da graduação. Os seminários, os professores (com sua sabedoria), os colegas da turma, tudo era diferente do mundo em que eu vinha me construindo.

Ir para o sítio, cuidar de alguns fazeres que ainda ligavam-me ao campo, planejar minhas aulas, lecionar à tarde, ler os textos das disciplinas, estudar, ir para faculdade à noite, cuidar de meu avô, desenvolver atividades do lar em casa, essa era minha rotina no período da graduação.

Mesmo com todos os fazeres, com todo o tempo de meu dia preenchido, fiz do meu trabalho, da minha formação minha vida. Ao planejar as atividades e as aulas para o dia seguinte na escola, atentava para cada detalhe: ao aluno que se encontrava em nível de aprendizagem inferior aos demais colegas da turma, aos conteúdos considerados mais significativos para vivência social dos educandos, à formação humana.

Inúmeras vezes eu passava do horário estabelecido pela escola, meu compromisso com os "meus meninos" transcendia a qualquer tempo ou lugar. Do Português, da Matemática, da História, da Geografia, da Cultura, das Artes, da vida, dos intervalos fazíamos nossas aulas. A responsabilidade com as turmas, as quais fui professor me deram o título por dois anos seguintes de "educador nota 10"[8].

A relação entre academia e a docência me fazia gradativamente construir minha essência na educação, meu ser professor, cabe reforçar. Após o 6º período no curso de Licenciatura em Pedagogia, tinha certeza de que meu papel, minha missão na terra é na educação, na formação do sujeito, do mundo.

A universidade, bem como minha sala de aula, foram (e ainda são) meu lazer, vivo esses ambientes. Pontifico que por vezes, ao me encontrar com problemas pessoais (as patologias de meu avô, dentre outros) me agarrei a esses espaços, eles me solidificaram.

Devo dizer e historicizar que em ambos os lugares conheci meus melhores amigos[9], orientadores da/na vida. Pessoas que sigo reconhecendo bondades e sabedoria.

Após o término do curso de Pedagogia, pensei em continuar minha formação, o mundo acadêmico se tornou um vício. Ao buscar a Secretaria de Educação, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, fui informado que a referida instituição disponibilizava o curso de Especialização em Educação. Todavia, naquele período, havia uma turma em vigência. Resolvi esperar, abrir novas vagas e tentar a seleção. Enquanto isso fiz vestibular para os cursos de Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Ciência e Tecnologia pela Universidade Rural do Semiárido – UFERSA.

Fui aprovado nos dois cursos. Optando por Ciências Contábeis, visto que esse era um sonho de infância, ingressei no segundo semestre de 2010. No entanto, concluí apenas dois semestre. Identifiquei que meu mundo, minhas leituras se encontravam na educação. O desejo de continuar a formação na educação era latente. Doei-me as leituras, me sentia embebido pelo universo dos livros, pelo mundo-educação.

[8] Os títulos não estão aqui para expressar ou quantificar méritos construídos por mim. Eles falam de um amor, de um fazer que fiz na educação.

[9] Não vou citar nomes, com vista a guardar suas identidades.

Esse anseio em querer o saber, logo foi alimentado com a notícia de que o Departamento de Educação junto com a Faculdade de Educação ofertara vinte e três vagas para o curso de Especialização em Educação, distribuindo as vagas em cinco campos temáticos.

Acreditei que o campo temático de Formação de Professores seria o pertinente para a pesquisa, a qual eu pensava construir. Fiz a seleção e fui aprovado em meados de outubro de 2010. Iniciando a especialização e definindo meu orientador para o trabalho monográfico tive que redimensionar o estudo, delimitando meu objeto de pesquisa. Eu buscava estudar a interdisciplinaridade na educação do/no campo, porém por falta de um orientador tive que repensar sobre a construção da pesquisa.

Devo salientar que nesse momento eu havia sido aprovado em um concurso público realizado pela prefeitura do município de Assú/RN. Atuava em uma escola situada em uma comunidade rural do referido município. A educação do/no campo, estava diante de mim.

No período da especialização, doces aprendizagens construí. As aulas da especialização eram à tarde, eu tinha que sair de Assú/RN e ir diretamente para Mossoró/RN, *lócus* da formação. Não havia meios de transportes nesse horário, haja vista que a escola se localizava próxima ao município de Paraú/RN. O que me restava eram as possíveis caronas.

Caminhoneiros, comerciantes, advogados, professores, vendedores, estudantes, artistas, pedreiros, esportistas, consultores de vendas, engenheiros, médicos, pescadores, turistas conheci nas inúmeras caronas ofertadas nessa jornada. Não devo deixar de falar que muito medo senti. Pessoas de bons e maus corações vieram a mim. De algumas delas ouvi histórias, trajetórias, formações e vivências, de outros ouvi silêncios.

Vivendo e me alimentado desse passado destaco alguns dos vários significados: aprendi que o sofrimento não é dor, mas formação; aprendi a ler o mundo, não apenas por/com palavras, mas também pelo seu movimento; aprendi a construir cotidianamente a humildade; aprendi nas leituras feitas sobre o outro que cada um é, em parte, aquilo que o seu olhar permite que você seja, aprendi que muitas imagens são feitas pelo homem em sua arte de fazer (CERTEAU, 1998), porém poucas delas mostram realmente quem somos, precisamos construir interpretações de interpretações diz Geertz (1989); aprendi que a riqueza da/na vida está em sentimentos verdadeiros e nas pessoas que os exalam; aprendi que o comum já traz em si horizontes densos e complexos; aprendi que mais vale grandes e verdadeiros amigos que qualquer quantia em dinheiro.

Para concluir esse fragmento de minha história, não posso, não devo, não me permito esquecer de falar de meus queridos alunos, da comunidade rural (do município de Assú), na qual fui professor. Tenho certeza, e posso afirmar que aprendi muito mais com vocês, do que fui capaz de ensinar.

Se no dia 18 de outubro de 2011 fui aprovado na seleção do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado, do Rio Grande do Norte – UERN, com a pesquisa hoje intitulada *Do Campo à Universidade: Histórias, Saberes, Experiências, Fazeres e a Formação no Pedagogia da Terra* devo isso a Deus, mestre e luz de meu caminho, e posteriormente a cada um de vocês, que me fizeram voltar e a caminhar para as minhas origens buscando na terra, no mato, meu objeto de investigação.

Com vocês vivi um ano e seis meses de fortes emoções, li e reli realidades, senti indignação pelo abandono a que muitos se encontravam, conheci interiores humanos, lutei e relutei por uma educação que acredito, que vivo, uma educação do humano. Educação voltada ao humano.

Por fim, digo que ao acessar estas memórias, sentimentos se processam em mim como se eu estivesse vivendo tudo de novo. O dia a dia na escola, os trabalhos na graduação, o cheiro do papel xerocado para leituras, o cansaço de minha vida sempre correndo, a saudade deste tempo que não volta, mas que de alguma forma ainda reverbera em mim. Não sou, mas ainda sou de alguma forma os atravessamentos de tudo que vivi e hoje ao narrar nesta escrita, me reescrevo e começo a pensar no que será que ainda tem para acontecer. A vida como uma aventura, um eterno devir.

PALAVRAS DE CONCLUSÃO

Todos nós, homens, mulheres, jovens, crianças, jovens da terceira idade temos histórias para contar. Histórias construídas em lugares, em estradas, veredas da vida, histórias que se escrevem em cadernos (nossa memória). Dentro desse palco que é nossa trajetória guardamos lembranças, tempos, pessoas e acontecimentos permitindo-nos ser o que somos.

A (auto) biografia credita o sujeito aprender com esse vivido, com as experiências, ou seja, através do contato direto consigo mesmo. Formação e autoformação entrelaçam-se em uma única esfera. Esse trabalho de reconstrução de si, instaura-se como fértil elemento construtor de conhecimentos, na medida em que parte da historicidade e subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio percurso de formação.

Nesse estudo não foi diferente. Ele inscreveu-se em uma tentativa de perpassar por momentos vividos. Escrevi a mim, descortinei-me, apresentei fragmentos de um sujeito, de um "eu". Sei que nem tudo foi possível elencar. A história é longa, o caminho não é linear, curvas, rotas, foram se abrindo em minha itinerância.

Ensaiei (auto) biograficamente o que sou, quem sou, partes de mim... Muitas coisas ainda tenho a dizer, contudo o que sou está aqui...

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betinna. O Processo de Formação e Aprendizagem ao longo da vida. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, Jan./abr. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de Fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELORY-MOMBEGER, Christine. **Biografia e Educação:** Figuras do indivíduo projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi. Natal – RN: EDUFRN, 2008.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. IN. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger

Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu C. de. **Conhecimento de Si:** Narrativas e trajetórias no Estágio Supervisionado. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e Formação Profissional.** Ed.11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

SIGNIFICAÇÕES DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA FRENTE O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO
UFPI – fabricia.formar.pi@hotmail.com
IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos as discussões oriundas de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento pertencente ao Grupo de Pesquisa Formação de professores na perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. O objetivo é identificar as significações produzidas pelos professores na formação inicial e contínua frente o enfrentamento da violência em contexto escolar.

Para compartilharmos as significações dos docentes dos anos iniciais perante as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, elaboramos o seguinte questionamento: Que condições a formação inicial do professor propicia para o enfrentamento da violência em contexto escolar?.

A formação de professores é um processo dialético que se produz mediante o desenvolvimento histórico, social e cultural. Assim, ao rememorarmos o processo de desenvolvimento da formação docente, deparamo-nos com impasses políticos, sociais e culturais enfrentados pelos sujeitos escolares e também pela sociedade.

A partir da década de 1960, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas – (INEP) dirigido por Anísio Teixeira, realizou pesquisas sobre a formação de professores nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas contribuíram para a compreensão de que os cursos de formação de professores se distanciavam da realidade do contexto escolar e enfatizavam a tradição elitista do currículo, ou seja, a formação de professores não privilegiava as práticas vivenciadas pelos professores nos contextos escolares, o que excluí as classes desfavorecidas da educação básica.

Segundo Pimenta (2006) a Lei 5699/71 oficializou a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio. O Ensino Normal tornava-se apenas uma das habilitações profissionalizantes, acarretando transformações significativas no currículo, por exemplo, a redução da carga horária dos cursos de Ensino Normal. Dessa forma, a Habilitação Magistério (HEM) adquiriu um caráter difuso no Ensino Médio, uma vez que, fragilizava a dimensão profissionalizante e continuava com o distanciamento da realidade das escolas primárias.

No inicio da década de 1980 surgiram debates e propostas oriundas das discussões realizadas nas Conferências Brasileiras de Educação – (CBEs) sobre a necessidade de transformar gradativamente a formação de professores da educação básica para ser realizada no ensino superior. Essa proposta foi oficializada na Carta da Constituição de 1988 e integrada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN/96. No entanto, a formação de professores continuou limitando-se a trabalhar aspectos conteúdistas dos contextos escolares, conforme afirmam Abramovay (2002).

Segundo Mattos, Gentilini e Lopes (2011), a partir de 1980 surgiram inúmeros estudos e discussões sobre as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, tendo em vista a crescente visibilidade social e dos atos de violência em diferentes perspectivas, conforme afirmam Guimarães (1988), Sposito (1998), Chauí (1999), Abramovay (2002) e Charlot (2002).

Na década de 1980, as instituições escolares e o meio acadêmico questionaram as diferentes manifestações de violência no âmbito escolar, tendo em vista que o processo de democratização de ensino encontrava-se nos debates entre as posições políticas e acadêmicas. Dessa forma, visava-se como forma de enfrentamento à violência, à construção de uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, sendo considerado como um passo fundamental no combate à violência ocorrida no meio escolar.

A iniciativa de desenvolver políticas de redução da violência no âmbito escolar partiu do Ministério da Justiça, o qual englobou os níveis estaduais e municipais. Por sua vez, destacamos a criação, em junho de 1999, de uma comissão de especialistas responsáveis em elaborar diretrizes no intuito de reduzir à violência nas escolas públicas, consequentemente, as parcerias feitas com institutos de pesquisa e organizações não governamentais deram origem a diversos programas de enfrentamento à violência em contexto escolar, por exemplo (Anjos da Escola – PM/MG[1], entre outros) que, a partir do ano de 2000, expandiram por 14 (quatorze) estados brasileiros (O'REILLY, 2011).

A partir da década de 1990, iniciou a preocupação em rever a formação docente no que diz respeito ao enfrentamento da violência em contexto escolar, por exemplo, o Plano Decenal de Educação e as pesquisas nacionais e internacionais que trouxeram a proposta de repensar a formação inicial e a formação contínua docente com a defesa de que esses processos formativos não se tratam somente de fazer com que o professor acumule cursos e treinamentos de conteúdos, mas que possam privilegiar processo de reflexão crítica que torne possível relacionar a teoria e as práticas de enfrentamento à violência em âmbito escolar.

Partindo dessa compreensão, enfatizamos a formação de professores fundamentada no referencial da abordagem Sócio-Histórica, uma vez que os professores se constituem no trabalho e mantém relações dialógicas com o contexto social. Desta forma, consideramos imprescindível a criação de espaços dialógicos que promovam a reflexividade a partir de questionamentos críticos sobre as práticas produzidas pelos docentes, instigando-os a repensar teorias e práticas oriundas do seu modo de agir, para trazer à tona as contradições e gerar conflitos, possibilitando a formação de consciências mais crítica e de práticas de enfrentamento à violência mais expandidas.

Nesse sentido, direcionamos a formação de professores pautada no pensamento crítico e autêntico, defendido por Freire (1987) tendo em vista a unidade teoria e prática, ou seja, a formação deve contemplar processos dialéticos que não excluem teoria e prática, e sim, as complementam.

Deste modo, o presente artigo discute como a formação inicial e contínua vem contribuindo para o enfrentamento da violência no contexto escolar, além de enfatizar de que maneira as práticas colaborativas desenvolvidas em contexto de pesquisa produzem contextos de reflexividade perante as contradições surgidas nos contextos escolares acometidos pela problemática da violência.

As finalidades descritas conduziram a organização deste artigo em quatro seções, a primeira seção contextualiza o percurso da formação de professores no enfrentamento da violência. Na se-

[1] O Projeto tem como objetivo reduzir os índices de violência e criminalidade nos estabelecimentos de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus da cidade. O Anjos da Escola consiste na presença dos agentes comunitários de segurança escolar, qualificados e capacitados com o curso de formação em Agente Comunitário de Segurança Escolar, para atuarem junto aos estabelecimentos de ensino, com prioridades para aqueles com maior incidência criminal e situados em áreas de grande risco social.

gunda seção trata das significações produzidas pelos docentes nos contextos acometidos pela problemática da violência. Na terceira seção trata que a prática pedagógica pertinente para o enfrentamento da violência perpassa pela significação da cultura de paz. Na quarta seção discutiremos sobre a fundamentação teórico-metodológica da Pesquisa Colaborativa, considerada como uma prática que promove a reflexão sobre os modos de agir do docente, motivando os docentes a repensarem suas teorias e práticas frente à problemática da violência escolar, a fim de negociarem sentidos e compartilharem significados situados historicamente e construídos socialmente ao longo dos anos. Na sexta parte as considerações finais são comentadas e a relevância da produção de conhecimentos sobre a reflexividade da problemática exposta é realçada.

Na seção seguinte, traremos episódios para externalizar as significações dos docentes frente o enfrentamento da violência em contexto escolar.

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES FRENTE AO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR: EPISÓDIOS REFLEXIVOS

Os episódios de violência escolhidos para análise foram produzidos pelos partícipes da pesquisa no dia 27 de maio de 2013 nos encontros colaborativos.

Episódio 1:

Após o sinal me dirigi para a turma do 4° ano. Ao entrar na sala, me deparei com uma difícil situação. Um aluno que constantemente era apelidado de "baleia rosa" pelos colegas estava arremessando carteiras para todos os lados. Ele estava com tanto ódio que nem havia percebido minha presença.

O barulho era imenso! Bati palmas para chamar a atenção, mas não resolveu. Gritei: – Pare! Pare com isso! Mas o menino estava fora de sai. Saí rapidamente da sala e busquei a ajuda do diretor! Duas pessoas do apoio escolar o acompanharam até a sala e retiraram o menino.

O diretor chamou a mãe da criança. Ela relatou que o menino não aguentava mais ser xingado pelos colegas, e que o pai dele havia o orientado a partir para cima dos colegas que o ofendessem. Além disso, ela disse que o pai também era agressivo com ela e com os filhos e que a mesma estava tentando ir embora o mais rápido possível, pois não aguentava mais conviver com um marido tão agressivo.

Quando eles estão se xingando, eu peço para que eles copiem no caderno o palavrão que falaram. Você vai pegar o papel e vai escrever 20 vezes a palavra que você disse com o colega, senão vai ficar sem recreio e ainda via ficar comigo no final da aula. Eu fiz isso com um menino, ele chamou o colega de vagabundo, ele escreveu 20 vezes a palavra vagabundo.

Episódio 2

Uma situação de violência que vivenciei foi quando repreendi um menino que não queria fazer a tarefa, sabe tirar do quadro, mas é muito problemático, sempre me dá trabalho. Ele já tinha colocado o caderno na mochila, eu peguei, tirei da mochila coloquei em cima da mesa, peguei o lápis. E disse que ele iria escrever, ele ficou tão contrariado que levantou com raiva e começou a esmurrar a parede. Ele olhava pra mim com tanto ódio que eu custei acreditar que tinha tanto ódio no olhar de uma criança tão pequena, aí ele começou a esmurrar a parede. Acho que ele queria me dá uns

burros, mas como ele não podia esmurrava a parede. Eu fiquei sem reação. Fiquei só olhando pra ele. Esperei ele descarregar toda a raiva dele na parede e quando ele se acalmou. Eu disse: – Pronto? Bora fazer a tarefa. Ele sentou todo contrariado e começou a escrever. Eu não falei nada e não tive reação na hora, fiquei só olhando pra ele.

Diante de exposto e baseada nas significações de Milani (2003), os professores assumem práticas punitivas e práticas omissas (alienadas) frente o enfrentamento da violência. A prática punitiva é demonstrada no seguinte trecho "Quando eles estão se xingando, eu peço para que eles copiem no caderno o palavrão que falaram". Desta forma, observamos que os docentes produzem significações de repressão que os auxiliam a produzir práticas punitivas frente o enfrentamento da violência, tais como: o uso da cópia, a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental e a transferência da escola, no entanto, apesar de propiciar um resultado aparentemente imediato e contribuir para o fim da impunidade, muitas vezes, não repercute efeito em outras situações, fazendo com que os alunos realizem novamente ações violentas em outros momentos.

No seguinte trecho "Ele olhava pra mim com tanto ódio que eu custei acreditar que tinha tanto ódio no olhar de uma criança tão pequena, aí ele começou a esmurrar a parede. Acho que ele queria me dá uns burros, mas como ele não podia esmurrava a parede", evidenciamos que os professores, muitas vezes, sentem-se impotentes e não sabem como agir, caracterizando uma prática omissa e alienada frente o enfrentamento da violência.

Desta forma compreendemos que a formação inicial não deu conta de proporcionar uma reflexão crítica que os impulsionassem a relacionar teoria e prática indissociavelmente, ou seja, de produzir a compreensão de que a teoria e a prática formam uma unidade, que não se excluem, mas se complementam.

Nessa perspectiva, encaminhamos para discussão de que a formação contínua fundamentada em contextos formativos colaborativos proporciona a criação de espaços dialógicos e reflexivos que instiguem os docentes a rever suas teorias e práticas de enfrentamento à violência, trazendo à tona a contradição e gerando conflitos, para negociarem os sentidos e compartilhar significados, objetivando a expansão das práticas de enfrentamento à violência.

Nesta pesquisa, utilizamos a significação formação contínua baseada em Liberali (2010), uma vez que a formação contínua é tida como um processo e não como uma ação acabada. Desta forma, não utilizamos a significação formação continuada, pois remete o uso do particípio passado através da desinência 'ada' como uma ação sem progresso e que indica finalização.

No depoimento abaixo, demonstramos significações dos docentes durante o encontro colaborativo realizado no dia 27/05/2013:

F: O que vocês acharam do vídeo?
A: O professor pode ter agido por impulso, pode até ter se arrependido da situação.
V: Tem aluno que tira a paciência do professor.
A: Você tem que contar não é até 10 vezes mas até 100 vezes.
F: Então, o que a violência é para vocês?
F: O que é violência no contexto que vocês trabalham?
V: Qualquer ato que leve constrangimento a outra pessoa, e de alguma forma atinge a integridade física e moral.

A: Qualquer coisa que causa transtorno, desequilíbrio emocional, também tem haver com violência, com as causas da violência.

A: são ações que vão lhe agredir fisicamente ou moralmente, vai fugir do equilíbrio normal, das convenções normais, vai fugir do que é normal. Vai lhe agredir de alguma forma e vai desestabilizar.

F: Nessa cena que nós assistimos aconteceu violência? Que tipo?

Todas as partícipes responderam que sim.

Partindo do exposto, consideramos que a nossa pesquisa produzirá as condições materiais por meio da construção de processos dialógicos que vise ao desenvolvimento da reflexão crítica como potencializadora da compreensão dos sentidos e significados compartilhados, a fim de atingir um nível de consciência mais crítico e desenvolvimento, ocasionando a expansão das práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar.

A nossa pesquisa tem com objetivo investigar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes dos anos iniciais sobre as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar.

Na próxima seção, discutiremos sobre a prática da cultura de paz.

QUE PRÁTICA É PERTINENTE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR?

A problemática da violência é "marcada pela tendência de destruir o outro, pelo desrespeito e pela negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético" (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1999, p. 20). Desta maneira, consideramos que a violência prejudica substancialmente as relações estabelecidas nos contextos escolares, uma vez que os sujeitos educacionais, muitas vezes, não mantêm uma relação dialógica marcada pelo respeito, entendimento e confiança.

Deste modo compreendemos que a prática da punição e a prática da omissão ou alienada não contribuem para enfrentamento da violência, uma vez que as duas práticas excluem uma relação dialógica marcada pelo respeito, entendimento, confiança, solidariedade e tolerância.

Conforme Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 73) o diálogo está:

> Entre as estratégias locais para lidar com as situações de violência, o diálogo é também considerado pelos (as) teóricos que tem realizado pesquisas sobre o assunto como um importante instrumento de trabalho. Construir um ser social dotado de capacidade de falar, de expressar seus sentimentos através da palavra, e não de atos violentos, dotar esse ser de 'eloquência', dar voz ao aluno constituem, certamente, papel da escola na difícil tarefa de enfrentar as situações de violência no cotidiano escolar.

Partindo desse comentário, compreendemos que as práticas que contribuem significantemente para o enfrentamento da violência em contexto escolar perpassam por um diálogo problematizador que enfatize o uso da reflexão crítica para trazer à tona a contradição e gerar conflitos a fim de negociar sentidos e significados compartilhados, assim os docentes irão desenvolver uma consciência mais crítica e desenvolvida, impulsionando um salto qualitativo nas suas práticas e, por conseguinte a expansão delas.

O episódio de violência escolhido para análise foi produzido pela partícipe da pesquisa no encontro colaborativo realizado no dia 27 de maio de 2013.

Episódio 3:

Tem um menino da minha sala que é apelidado de baleia rosa, aí eu pergunto como é o nome dele. É para ser chamado pelo nome dele. E não para ser chamado de baleia rosa. Eu relembro os combinados que tem no quadro, tipo um acordo com uma lista de coisas para serem feitas no decorrer do ano, que fizemos no início do ano para aulas seguirem bem. Aí nos combinados o primeiro tópico é respeitar os outros e quando acontece isso eu pergunto o que tem nos nossos combinados e aponto com a régua. Você está respeitando o outro chamando o colega de baleia rosa? Eu tento ir mais por essa lógica... eu sei que tirar privilégios também é importante, mas sigo mais essa lógica, eu até esqueço que tirar privilégios faz parte, mas eu tento mais a reflexão com eles

Nesse episódio a professora produz a prática da cultura de paz, uma vez que a professora mantém uma relação dialógica baseada no respeito, apoio e confiança, promovendo contexto de reflexão para que o aluno repense o seu modo de agir frente a problemática da violência.

A significação da cultura de paz propõe mudanças inspiradas em valores como respeito, diversidade, justiça e solidariedade, por parte dos indivíduos, grupos, instituições e governos. Nessa perspectiva, compreendemos que promover transformações nos níveis macro (estrutura sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais), não são processos excludentes, e sim complementares (MILANI, 2003, p. 38). Com base em Milani (2003, p. 39) destacamos diversas necessidades e estratégias:

> uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade; implementação de programas; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc .

Nessa perspectiva, evidenciamos que a prática da cultura de paz perpassa por um diálogo crítico e problematizador defendido por Freire (1987), a fim de favorecer a incorporação de valores éticos e humanos e principalmente promover a participação da comunidade escolar frente o enfrentamento da violência no âmbito escolar.

Baseado nos estudos de Milani (2003) a favor da prática da cultura de paz para o enfrentamento da violência no contexto escolar identificamos três significações que auxiliam na sua compreensão: a primeira significação nos remete compreender que a cultura de paz indica que a paz e os termos relacionados como violência e guerra não são naturais, mas são construídas pelos homens no decorrer do seu desenvolvimento, ou seja, o ser humano não nasce violento e sim desenvolve condutas violentas a partir das relações mantidas no seu processo de desenvolvimento.

Deste modo, enfatizamos a importância da desnaturalização dos termos como guerra, violência e paz, pois a partir do momento que entendemos a violência como algo não inato do ser humano, mas como uma construção cultural que se perpetua no decorrer do desenvolvimento humano, nos direcionamos a enfrentá-la e não somente aceitá-la como algo da natureza humana.

A segunda significação destaca o caráter estrutural e sistêmico da cultura de paz, que conforme Macêdo (2012, p. 95) "poderá tanto favorecer como desfavorecer, ou até mesmo impedir determinadas interações". Desta forma, a cultura de paz perpassa por um conjunto de representações que

fazem parte de uma sociedade, sendo evidenciados os aspectos econômicos, sociais, políticos entre outros, consequentemente a paz se relaciona e é construída com as estruturas e com as relações sociais e não com ações individuais.

A terceira significação realça que "a prática da cultura de paz possui aspecto histórico e social, que a torna possível de ser viabilizado, sendo necessário, para isto, evidenciar ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais" (MACÊDO, 2012, p. 96). Nessa direção, escolhemos trabalhar nesta pesquisa a prática da cultura de paz por considerarmos como um processo dialógico que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingido frente ao enfrentamento da violência em contexto escolar.

O diálogo desenvolvido pelos docentes e alunos para a construção de uma cultura de paz, necessita ultrapassar a conversa entre duas ou mais pessoas, onde o ouvir e o dizer não são marcados por uma educação bancária que privilegia a ausência de criticidade perante as condições de opressão vivenciadas por esses sujeitos em prol do enfrentamento da violência em contexto escolar.

Desta forma, para tornar-se dialógico e crítico, Freire (1987, p. 81) realça que o homem necessita:

> [...] fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo, se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequencia óbvia. Seria uma contradição ser amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos.

Por sua vez, direcionamos para a "busca do ser mais" caracterizada por uma relação dialógica, ou seja, uma prática de cultura e paz que tenha no diálogo a possibilidade de criar espaços reflexivos marcados por uma relação de respeito e confiança que instigue o professor a negociar os sentidos e os significados compartilhados e trazer à tona às contradições e gerar conflitos que os façam desenvolver uma consciência permanente a favor de práticas que os auxiliem para o enfrentamento da violência em contexto escolar.

Na seção seguinte discorremos sobre a pesquisa colaborativa.

PESQUISA COLABORATIVA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A Pesquisa Colaborativa é a modalidade de pesquisa desenvolvida com a intenção de colocar os docentes e o pesquisador em condição de igualdade de forma que todos possam colocar seus pontos de vista em relação as suas teorias e práticas. O processo de pesquisa-formação é organizado com a finalidade de instigar os docentes e pesquisador a refletirem criticamente sobre as significações das práticas de enfrentamento da violência por parte de docentes que atuam nos anos escolares iniciais acometidos pela violência. Nessa perspectiva, os docentes e o pesquisador possuem competências diferentes e complementares que contribuem no processo de formação e investigação, uma vez que colocam suas compreensões perante as práticas de enfrentamento à violência, promovendo a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, como afirmam Desgagné (1998), Magalhães (2007), Ibiapina (2007), entre outros.

Para compreender o processo em que se deu a organização desta Pesquisa Colaborativa, explicitamos as condições produzidas para a execução do processo investigativo formativo e colaborativo, enfatizando as contribuições para o processo de enfrentamento da violência.

Nesse caso, a Pesquisa Colaborativa é um tipo de pesquisa em que os partícipes engajam-se em contextos reflexivos em prol de um objeto comum para colocar seus pontos de vista em relação suas práticas e teorias, e para trazer à tona as contradições e gerar conflitos. Assim, a academia e os docentes se aproximam e buscam reinterpretar suas teorias e práticas produzidas no enfrentamento da violência em contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento de um nível de consciência mais crítico que promova o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento de todos os envolvidos nesse processo.

Para produzirmos conhecimento e desenvolvimento profissional, esta pesquisa produziu condições materiais que promoveram espaços dialógicos e reflexivos de questionamento das práticas de enfrentamento à violência. A primeira condição foi a adesão volitiva dos partícipes, pois, para participar de uma pesquisa colaborativa, é fundamental que o objeto comum seja compartilhado por todos e parta da necessidade de cada um. A segunda condição foi o engajamento de todos como garantia de que houvesse participação ativa nas reflexões e no compartilhamento das significações. Nesse movimento, o apoio mútuo e a confiança se tornaram requisitos essenciais para o estabelecimento de laços afetivos e cognitivos entre os partícipes.

A terceira condição foi a liderança compartilhada ou corresponsabilidade nas ações, ou seja, os docentes e a pesquisadora não vivenciaram no processo de pesquisa relações hierárquicas, ao invés dessa modalidade de relação foram construídas decisões compartilhadas e democraticamente discutidas. Nesse sentido, o pesquisador e os colaboradores participaram do processo investigativo com o mesmo direito de vez e de voz. As atribuições negociadas contemplam tanto ações que são específicas do pesquisador quanto as ações que são específicas dos colaboradores, bem como ações comuns em que a responsabilidade na execução da pesquisa é compartilhada a fim de se atingir os objetivos traçados na e pela pesquisa.

Nesse processo colaborativo a organização da pesquisa contempla a intencionalidade de que os partícipes atinjam um nível de consciência mais crítico que os façam reconhecer coletivamente quais são as significações e as práticas mais desenvolvidas de enfretamento à violência. Nesse sentido, consideramos que a negociação de sentidos é uma condição para que esse movimento ocorra, uma vez que as possibilidades produzidas conjuntamente ampliam os sentidos já internalizados sobre essas questões, o que sozinhos não seria possível, o contexto colaborativo provoca o repensar das teorias e das práticas, trazendo à tona significações oriundas de pensamentos e de práticas alienados que se materializam nos discursos e nas práticas autoritárias. O objetivo das negociações de sentidos é gerar conflitos, motivando os partícipes a negociarem sentidos e compartilharem significados mais desenvolvidos sobre a violência, o que cria condições para um agir com nível de consciência crítico.

O referido estudo utilizou como referência os princípios da abordagem sócio-histórica, por exemplo, levando em consideração que os docentes e o pesquisador se desenvolvem por meio das relações sociais; e, como seres históricos, estão sempre em desenvolvimento, ampliando os níveis de significações sobre as questões que envolvem as suas práticas docentes, em foco neste estudo estiveram presentes as práticas de enfrentamento da violência.

Desta forma, os contextos de reflexão construídos motivaram os docentes repensassem seus modos de agir, relacionando as práticas de enfrentamento à violência as teorias e vice-versa, uma vez que, teoria e prática não se separam, se complementam.

Assim, utilizamos os princípios do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que, não buscamos tratar as práticas de enfrentamento como estáveis e fixas e, conforme defende Vigotski (1989, p.

70), analisamos processo e não objetos, considerando a origem e também a base dinâmico-causais dos problemas da violência que ocorre na escola, além de levar em consideração também as relações sociais e a historicidade como determinadas da constituição da humanidade.

Na próxima seção, trataremos sobre as considerações finais produzidas neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões organizadas neste artigo apresentam as significações produzidas pelos docentes para o enfrentamento da violência em contexto escolar. Além de contextualizar o percurso da formação de docentes no enfrentamento da violência em contexto escolar, o conceito de violência, as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar e as contribuições da Pesquisa Colaborativa para o desenvolvimento profissional e de produção de conhecimento.

As significações produzidas pelos docentes evidenciam que na maioria das vezes, os docentes não sabem o que fazer perante uma situação de violência ou reagem por meio de prática punitivas, caracterizando uma prática omissa ou prática punitiva. Desta forma compreendemos que a formação inicial não deu conta de proporcionar uma reflexão crítica que os impulsionem a relacionar teoria e prática indissociavelmente, ou seja, de produzir a compreensão de que a teoria e a prática formam uma unidade, que não se excluem, mas se complementam.

Nessa perspectiva, encaminhamos para discussão de que a formação contínua fundamentada em contextos formativos colaborativos proporciona a criação de contextos dialógicos e reflexivos que instiguem os docentes a repensar suas teorias e práticas de enfrentamento à violência, trazendo à tona a contradição e gerando conflitos, para negociarem os sentidos e compartilhar significados, objetivando atingir um nível de consciência mais crítico e expandir as práticas de enfrentamento à violência.

Assim, consideramos que a prática da cultura de paz é mais desenvolvida perante o enfrentamento da violência em contexto escolar, uma vez que, propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade e por se tratar de um processo dialógico que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingido frente ao enfrentamento da violência em contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventude**. Revista Brasileira de Estudos da População, Campinas, v.19, n.2, p.19-46, 2002.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G . **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A,1999.

CHARLOT, Bernard. ÈMIN. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertand Brasil, 1999.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative.** Les Jounées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur lÁpprentissage et lê Developpement em Éducation, Université

du Québec à Montreal, octubre –1998. p. 31-46. Tradução- Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro-2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambiguidade. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância punição e depredação escolar**.2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguistica Aplicada. In: ROTTAVA, L (Org). **Ensino/aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. Ijui: Editora da UNIJUI, 2008.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Cursos de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. In:Fidalgo, S. &Shimoura, **A pesquisa Crítica de Colaboração**. Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

MATTOS, M. J. V. M. ; GENTILINI, J. A.Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In: VALLE, Luiza Elena L.Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho. (Org.). **Violência e Educação: a sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011

MILANI, F.M. Cultura de Paz x Violências: o papel e desafios da escola. In: ___; JESUS, R.C (Orgs). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, p.31-60, 2003.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

O'REILLY, Maria Cristina Ravaneli de Barros. A visibilidade da violência escolar nas políticas de formação contínua propostas a partir da década de 90, no Brasil. In: VALLE, Luiza Elena L.Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Orgs). **Violência e Educação**: A sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: Walk Editora, p. 55-84, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-266.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS
Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí, coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede Pública municipal de Caxias. Universidade Federal do Piauí – UFPI – profanazarethfernandes@gmail.com
ELIZANGELA FERNANDES MARTINS
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora titular da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC-UEMA, professora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Caxias-MA. Universidade Estadual o Maranhão – UEMA – elizangelafernandesmartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ser professor sempre foi desafiador, mas, em contextos diferentes, os desafios também são diferentes. Em uma sociedade com um grande avanço científico e tecnológico que incide diretamente na vida das pessoas, portanto em sua educação, as novas demandas educacionais fazem da docência uma profissão que requer vários estudos e pesquisas, na tentativa de compreender como formar esses profissionais e entender como suas identidades são constituídas. Nessas exigências da sociedade atual, o ser professor envolve a subjetividade, seus conflitos, seus dilemas, suas conquistas e seus desejos, assim, é necessário compreender como a identidade desse profissional se constitui.

Tornou-se comum falar de crise na docência, pesquisas configuram essa realidade e atribuem aspectos diversos a essa crise, dentre eles, o processo de formação e de identificação, o que desencadeia inúmeras reflexões sobre o professor, a sua formação e a sua identidade. Mas, quem é essa pessoa? Quem é esse profissional? O que lhe mobiliza? São essas indagações que fazem o estudo sobre o processo de constituição da identidade docente, em relação aos processos formativos, um objeto de estudo capaz de chegar a compreensões que vão além das aparências, ou seja, que tenta compreender esse fenômeno em sua essência.

Partindo de todas as questões que emergem do exercício da docência e que inquietam professores pesquisadores e formadores de professores, buscamos delinear aspectos presentes nas pesquisas sobre formação de professores e a constituição da identidade docente. Este artigo constitui um primeiro passo de uma pesquisa em nível de Pós-graduação (mestrado em educação) que objetiva investigar, em profundidade, as relações entre os processos formativos e a constituição da identidade. As autoras partem de suas inquietações enquanto professoras e formadoras de professores, ao se defrontarem com os desafios enfrentados pelos alunos-professores e os desafios de formá-los.

Com esse foco, o artigo apresenta as contribuições de teóricos que estudam sobre formação de professores Pimenta (1999), Nóvoa (1991), Tardif (2002), Imbernon (2010), Pacheco (1998), em seguida os estudiosos de identidade Ciampa (2001), Baptista (2002), Dubar (1995) e Hall (2005). A formação e constituição da identidade estão articuladas como um processo dinâmico e contínuo, que se dão num contexto sociohistórico.

O texto produzido está organizado em três partes: essa introdução, as discussões dos teóricos sobre formação de professores e a constituição da identidade docente. Para finalizar apresentamos as considerações finais sobre as relações presentes entre os processos formativos e a constituição da identidade docente.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE

Para iniciar esta discussão sobre formação de professores, iremos nos reportar ao elemento central posto pela literatura, o papel social do professor, que precisa ser reconfigurado. O professor ora é caracterizado como intelectual crítico, ora um profissional reflexivo, ora um agente social. O objetivo de todas essas características é que o professor atue como um profissional comprometido, capaz de lutar por uma sociedade mais democrática e mais justa. Mas o que este profissional sente, pensa e deseja? O que lhe mobiliza? As propostas formativas consideram estes aspectos, ou melhor, a subjetividade dos professores?

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, definem como projeto de formação, assim como os cursos de nível superior, a formação de competências, esse é o discurso oficial. Todos esses aspectos incidem sobre a constituição da identidade docente, mas existem, ainda, as relações estabelecidas pelos professores que terminam se identificando mais com suas áreas de conhecimento da formação do que com a atividade docente. O docente só poderá assumir sua identidade docente quando seu papel e suas funções estiverem bem definidos.

Pimenta (2009) corrobora com a argumentação das relações entre a formação dos professores e a constituição da identidade docente, porque a profissão do professor, como as demais profissões, emerge em dado contexto e momento históricos em resposta às necessidades postas pela sociedade.

Quando se reporta ao processo de formação e à identidade do professor direciona-se à história da profissão docente que não tem ocupado lugar de prestígio na estrutura da sociedade capitalista e à significação social que é um aspecto da construção indenitária.

A formação de professores segue tendências que sempre emergem como uma proposta de valorização e desenvolvimento pessoal e profissional, embora implicitamente não seja esse o verdadeiro objetivo. Nessas tendências, surgem adjetivações sobre quem é o professor e quais são os conhecimentos que devem ser construídos. São muitos os teóricos que discutem a formação de professores nessa perspectiva.

Giroux (1997) define o "professor intelectual" como profissionais capazes de transformar a realidade. Shon (2000), por seu turno, defende a proposta de "professor reflexivo", embora pontuada como uma proposta não crítica, são bem conhecidas as expressões reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a ação. Zeichner (1993) define o "professor pesquisador" que, contrário a Schon (2000), afirma que a sua reflexão se fará sempre por meio da pesquisa.

Todas as discussões e produção teórica levaram o professor a acreditar em falácias como a primazia da interdisciplinaridade sobre o conhecimento disciplinar, embora nenhum possa ser desprezado. Zeichner (1993) traz para discussão a relação universidade e escola pública; para esse autor, os professores não veem valor na pesquisa dos acadêmicos, e os acadêmicos consideram as pesquisas dos professores como triviais, irrelevantes. Mas é possível reverter essa situação e estreitar a relação entre universidade e escola pública.

Imbernón (2010) contribui com nossa discussão quando ressalta que historicamente os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Vendo a formação sobre essas perspectivas ela se configura como treinamento e isso não existe porque não existe mágica a disposição do formador para ele ensinar ao professor. É preciso levar em consideração que existem diversas tipologias de professores, desempenhos diversificados e espaços

de atuação diferentes, como campo e cidade, bairros centrais e bairros periféricos. Para realizar uma formação de situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais e descartar uma formação genérica.

Para falar de uma formação que tem como eixo central o trabalho colaborativo, Imbernón (2010) aborda que nessa formação é necessário abandonar o individualismo docente. A formação deve ser focada em um trabalho colaborativo porque, atualmente, o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, mas não se deve confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou de adesão às modas. As modalidades e estratégias formativas devem primar por um clima afetivo de diálogo profissional e de interação. A formação deve combater o isolamento que gera incomunicabilidade.

A identidade docente é construída e reconstruída na consideração do professor como sujeito de sua formação. A identidade é aqui definida como sendo uma negociação entre os sujeitos da formação, que possuem a capacidade de produzir e definir o significado daquilo que fazem. Uma formação que considere a subjetividade dos professores para que esses possam interagir melhor com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. Suas experiências de vida se relacionam com as tarefas profissionais.

Embora Zeichner (1993) fale de formação de professores no contexto dos Estados Unidos da América, é oportuno trazer suas reflexões, devido seu interesse em saber sobre a maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudar os professores a aprenderem a ensinar. Isso é o ponto central de uma adequada proposta de formação de professores na atualidade.

Nesse movimento, os termos: **prático reflexivo** e **ensino reflexivo** tornaram-se *slogans* e muitas são as confusões sobre o termo reflexão. Zeichner (1993) esclarece que reflexão significa rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo. Reflexão significa reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento. Reflexão significa, também, o reconhecimento de que o processo de aprendizagem se prolonga durante toda a carreira do professor, e que os programas, por mais que avancem, só podem dar conta de preparar os professores para começarem a ensinar.

Sua abordagem sobre o professor reflexivo remete a uma análise sobre como muitas propostas de formação têm sido seguidas, defendidas apenas como o intuito de estarem na "moda", ou seja, estarem atualizadas, sem serem analisadas, estudadas com profundidade para saber até que ponto uma determinada proposta formativa representa avanço ou retrocesso para as novas demandas da sociedade.

A perspectiva de abordagem de Tardif (2002) procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social. Os fios condutores apontam que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula; que esse saber é plural e também temporal, a temporalidade como um processo marcado pela construção do saber profissional. A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber reside na admissão de que esse não provém de uma única fonte. Diante de todos esses aspectos, Tardif (2002) chama a repensarmos a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Como bem caracteriza Pacheco (1998), a formação de professores é uma arena social na qual interagem vários atores. É nessa perspectiva que enfatiza a prática pedagógica como componen-

te curricular e como prática de estágio supervisionado, estruturando-se como espaço curricular e transdisciplinar. Ou seja, é necessária uma familiarização com a realidade, e o espaço escolar é laboratório de aplicação para observação e realização de jogos de simulação e análise de modelos e casos. A prática pedagógica é uma integração dos alunos em contextos reais.

Em todas as diferentes perspectivas defendidas pelos teóricos aqui utilizados para discutir a formação de professores, constata-se que sempre há exigências sobre quem deve ser o professor, quais são saberes e que perspectivas de análises devem seguir para traçar seu perfil, para definir suas expectativas.

Nos processos formativos são construídas e reconstruídas as identidades dos professores que podem tender para uma emancipação ou podem tender para identidades que se formem em um terreno conflituoso que deixem reafirmar apenas práticas consagradas culturalmente, sem permitir uma formação que articule o pessoal, o profissional e o institucional, como defende Nóvoa (1991). Os autores enriquecem os conhecimentos dos pesquisadores e formadores de professores, ao aprofundarem os saberes sobre a formação de professores, contemplando várias nuances presentes nesse processo, mas nem sempre consideradas pelos formadores de professores. Mas, ainda é necessário que as propostas de formação analisem e considerem os professores como pessoa e não somente como profissional.

IDENTIDADE: UMA CONSTITUIÇÃO MUTÁVEL E DINÂMICA

As discussões sobre identidade têm se intensificado, e num contexto sócio educacional marcado por tantas exigências e desafios, surge mais um: buscar entender- se como pessoa e como profissional. Se o mundo moderno se transformou intensamente por meio do desenvolvimento tecnológico, científico e cultural, surgiram, em decorrência disso, novos estilos de vida, novos costumes e novas formas de organização social. Em decorrência de tantas transformações na forma de perceber o homem, surge a necessidade de compreender sua identidade como construção social mutável e dinâmica. A discussão sobre identidade remete a inúmeras reflexões, diferentes posicionamentos e concepções. Hall (2005) sinaliza que seria necessário entender ou superar a visão de identidade arraigada a um paradigma de irredutibilidade que percebe a pessoa como imutável. Direcionando a um entendimento de identidade vinculado às transformações construídas na interação com o outro, criticando a ideia de uma identidade integral, originaria e unificada.

Defende-se, neste estudo, um conceito de identidade situado em um contexto histórico e social, permitindo ao homem um processo constante de mudança e transformação. As discussões sobre identidade precisam ser vinculadas às transformações sociais e ao processo de formação de cada sujeito. A identidade percebida como construção social, rejeita a visão de identidade como propriedade privada de cada ser humano, percebendo que as formas e aspectos de identificação são constituídos em um movimento intenso entre o ser, o outro e o social. As interferências e influências do contexto sociocultural delineiam a construção da identidade, que não é fixa, mas, dinâmica, metamorfoseada pelo social em uma relação intensa entre o eu e o outro como argumenta Ciampa (2001).

A identidade não deve ser entendida como algo pronto, cristalizado, produzido e estabelecido. Ciampa (2001) esclarece que identidade não se trata de um conjunto de traços estáticos do eu, ou somente um conjunto de representações sociais. É, por assim dizer, uma articulação, uma cons-

trução que considera traços biológicos, psicológicos e sociais que caracterizam e identificam o indivíduo. Por não ser estática nem pré- estabelecida, está sempre sujeita a modificações sociais e históricas. Partindo desse entendimento, a formação como processo contínuo da construção profissional é aspecto determinante da identidade. Ciampa (2001) considera que a constituição da identidade é movimento que produz metamorfoses, desencadeando emancipações, assim, vê-se na formação profissional a base para a construção de tais emancipações, entende-se esse processo como transformações profundas.

Para Baptista (2002), a identidade profissional é uma face da identidade, sendo composta pelo conjunto de papéis profissionais que a pessoa assume no decorrer de sua vida, que se insere em um momento histórico, determinado socialmente. A dinâmica da identidade como construção social está relacionada, também, à identidade profissional. A esse respeito, comenta Dubar (1995, p.118):

> A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é constituída a cada geração com base nas categorias herdadas e posições precedentes, mas também através de estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. Esta construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que ganhou uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social.

Considera-se que a identidade profissional está vinculada ao sentimento de pertencimento a um grupo, a um processo de formação que possibilita conhecer e vivenciar o fazer profissional. Entende-se identidade profissional como construção mediada por aspectos sociais, dentre eles destaca-se a formação, que é processual, tem início ainda nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência, e continua ao longo da vida profissional com a formação continuada, caracterizando que a formação do professor nunca se finda, assim como a identidade.

Um ponto relevante para construção da identidade profissional é o domínio do conhecimento específico da área de atuação, as bases científicas que fortalecem as práticas profissionais que lhes confere legitimidade e valorização. Schaffel (2000, p.111), comenta:

> Os profissionais se fortalecem, na medida em que o domínio de um conhecimento específico lhes confere a autoridade de formulação de discurso sobre o conhecimento. Segundo Foucault, o direito de falar é uma forma de poder, e o direito privilegiado e exclusivo de monopólio na formulação do discurso implica no exercício de influência eficaz sobre os indivíduos.

Pimenta (1999) destaca três passos a serem seguidos para a construção da identidade do professor: a mobilização dos saberes de sua experiência, acumulados como profissional; o domínio das áreas específicas de conhecimento e o terceiro, os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Os saberes apontados por Pimenta (2009) refletem a importância do processo formativo do professor na constituição de sua identidade profissional.

A formação do professor articula-se na construção de seu processo identitário, estando vinculado à dimensão social, histórica e às políticas de formação. A formação acontece em um processo inicial e continuado, buscando responder aos desafios da contemporaneidade. O professor tem a necessidade da constante atualização e essa necessidade vincula-se à valorização profissional. Veiga (2008, p.15) comenta que "o processo de formação é multifacetado, plural, tem inicio e nunca fim. É inconcluso e autoformativo".

A construção da identidade docente se delineia em um processo cultural, vinculado ao grupo de pertença. Veiga (2008) sinaliza para três dimensões fundamentais da construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, que está relacionado à vida do professor; o desenvolvimento profissional, relacionado aos aspectos da profissionalização e o desenvolvimento institucional, relacionado à formação e aos investimentos na profissão.

A identidade profissional é um todo complexo que se amplia do pessoal ao profissional e desse ao institucional. Sendo uma construção, inicia-se com a escolha profissional e em um processo constante de interações, acompanha toda a vida profissional, em uma dinâmica própria de constantes transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os processos formativos em relação à constituição da identidade docente é um terreno cheio de conflitos e incertezas porque são várias as perspectivas de análises dos pesquisadores. Mas existe uma relação inegável entre a formação e a constituição da identidade, porque ambas são dinâmicas, complexas e que podem tender ou não para emancipação dos professores.

Com os diferentes desafios impostos à educação e, consequentemente, aos professores e formadores de professores, são permitidos aos pesquisadores trilharem por esse caminho abrangente, que é o de investigar a constituição da identidade docente nos processos formativos dos professores e buscar compreender esse fenômeno na sua essência. Essa compreensão apenas se inicia com o presente artigo, por se tratar de uma pesquisa que está em processo e, portanto, novas ações serão realizadas, além de novas leituras.

O que se deseja validar é a relevância de investigar a constituição da identidade docente em relação com os processos de formação de professores e as condições postas nesses contextos formativos para contribuir com os estudos sobre a constituição da identidade dos docentes. No movimento de constituição da identidade docente os professores mobilizam saberes construído nos processos formativos e no exercício da docência. E as propostas de formação precisam partir das necessidades formativas dos professores.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Identidade. In: LANE, S, T. M.; CODO, W. **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, Chistian Ingo; PASSOS, Maria Consuêlo. **Uma psicologia que se interroga:** ensaios. São Paulo: Edicon, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1995. Cap. V.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, José C. O professore e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNIO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1991.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1998. (Coleção Escola e Saberes).

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

SCHAFFEL, S. L. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 102-115.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem . Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;

VEIGA, Ilma P. de A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério e Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Ilma P. de A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. de A.; D' ÁVILLA, Cristina Mª de. (Org.). **Profissão do docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e praticas. Lisboa: Educa, 1993.

OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO
Professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais – Centro de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. DFPE/CE/UFRN – jacyeneufrn@gmail.com
YURI BORTONE
Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Bolsista de Iniciação Cientifica – yurib.ufrn@gmail.com

PERSPECTIVAS INICIAIS

Para Cachapuz (2002, p. 125), "a investigação do ensino terciário é ainda muito individualizada, dispersa, com pouca tradição de revistas especializadas e desvalorizada em termos acadêmicos". Essa preocupação com o nível superior remete a nossas discussões sobre o curso de Pedagogia, na qual buscamos compreender como ocorre uma formação acadêmica que almeje a atuação do egresso na Educação Infantil, almejando uma proposta curricular de excelência que atenda as necessidades dos egressos. Para tanto, desenvolveremos discussões a partir dos cursos de Pedagogia EaD.

Nas regiões mais distantes dos centros urbanos, muitos professores sentem grande dificuldade em concretizar ações de transformação da prática escolar, posto que não há nas escolas espaço e tempo pedagógico que dê suporte ao coletivo docente (FRANCO, 2012). Portanto, é necessário proporcionar esses momentos de formação continuada de qualidade, oportunizando "a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério" (FRANCO, 2012, p.168). Assim, os cursos de graduação na modalidade à distância surgem como espaço/tempo de formação para aqueles que atuam como professores em nível médio ou que possuem graduação em outra licenciatura, mas não possuem graduação específica para atuar nas salas de Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Lopes e Pereira (2011), os cursos de Pedagogia somam 286.771 matrículas no total de 838.771 em cursos de nível superior na modalidade EaD. Com o crescimento da oferta, as pesquisas em educação se preocupam com a qualidade dessas estruturas curriculares para que atendam as necessidades da formação de professores, especialmente as que pretendem formar professores para atuar na Educação Infantil.

Essas preocupações se congregam com nossa pesquisa denominada "As contribuições e as lacunas teórico-práticas dos cursos de Pedagogia a Distância na formação do Pedagogo Educador Infantil"– PROPESQ/UFRN, vinculada a Secretária de Educação à distância (SEDIS) e ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objeto de estudo focaliza-se nas contribuições e lacunas teórico-práticas dos cursos de Pedagogia à distância na formação do pedagogo para o trabalho específico na Educação Infantil. Em nosso trabalho de pesquisa, temos nos perguntado: será que o curso de Pedagogia forma, de fato, o professor para atuar na Educação Infantil? Como os cursos de graduação em Pedagogia a distância tem se estruturado quanto à formação do Educador Infantil? Há possibilidades de nós – formadores e professores – conseguirmos todas essas ambições?

NOSSO PERCURSO

Nosso trabalho segue a evolução nos estudos a partir de variáveis isoladas, quantificáveis e controláveis, baseadas na dinâmica de experiência humana e no trabalho com pressupostos de investigação qualitativa e se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Considerando nosso objeto de estudo, objetivo e pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, definimos os procedimentos de recolha/construção dos dados. Desse modo foram utilizados os seguintes procedimentos: Análise Documental e Revisão Bibliográfica (confronto com a literatura especializada).

Esta busca procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, já que estes se destacam por serem fontes estáveis e ricas (GUBA, LINCOLN, 1981 *citado por* LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nesta investigação, utilizaremos os documentos considerados oficiais: decretos, pareceres, programas dos cursos, ementas etc. (BODGAN; BIKLEN, 1994), representando fontes naturais de informação sobres os cursos oferecidos, pois "surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A análise desses documentos se mostra como vantajosa pelo fácil acesso através da internet, não sendo necessário o deslocamento de pesquisadores para outros Estados, e que nos proporciona amostra de dados a nível nacional. Em nosso caso, consideramos salutar investigar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância por serem publicações oficiais das instituições, e, mesmo que não representem totalmente a realidade, mas proporcionam à sociedade uma visão geral das concepções de Educação Infantil, Perfil do pedagogo, estrutura curricular que possuem.

NOSSOS ACHADOS

Nossa pesquisa vem desde 2010, realizando uma busca nos sites da IES a procura por elementos que nos permita melhor compreender os cursos de pedagogia EaD e a formação do professor para a Educação Infantil (ARAÚJO, BORTONE, RODRIGUES, 2012; ARAÚJO, BORTONE, SILVA, 2012). Nesse ano de 2013, foi

realizado um novo mapeamento das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais de todo o país que ofereceram ou oferecem o curso de Pedagogia à distância, no qual foram identificadas vinte e oito Universidades e Institutos Federais a partir do cadastro na UAB (Universidade Aberta do Brasil). Estabelecemos três categorias de formação do graduando: Pedagogo para a Educação Infantil, Pedagogo para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Pedagogo Generalista (Que inclui as duas categorias anteriores, Ensino Médio modalidade normal, EJA e coordenação pedagógica), a partir da análise das informações constantes nos sites das IES consultadas, levando em conta Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), fluxos curriculares e ementas.

A partir dessas categorias, encontramos três IES com cursos que formaram ou formam o egresso para atuar na Educação Infantil. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ofertavam dois cursos: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil, e hoje o curso foi unificado em um só, com formação generalista (especificado abaixo); enquanto a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ofereceu um curso de Pedagogia EaD voltado para a Educação Infantil em 2005, para 2.000 docentes da rede pública.

O site da referida instituição não disponibilizou nenhum material sobre o curso, que hoje não é mais ofertado. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) forma o Pedagogo para atuar exclusivamente na Educação Infantil.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) especifica a ênfase do egresso no Ensino Fundamental.

A Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal De Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal de São João Del'Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfemas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Alagoas (UFLA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) oferecem um curso generalista, no qual o egresso poderá atuar na docência e na gestão pedagógica de crianças, jovens e adultos, em espaços escolares e não formais.

Outras IES, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não especificam qual é o perfil do egresso do curso de Pedagogia EaD, o que nos permite inferir que o perfil do egresso é a atuação generalista.

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL PARA O PEDAGOGO

Imbuídos de informações que nos permitem fazer inferências em relação ao tipo de formação que está sendo oferecida para os futuros profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia na modalidade à distância, queremos aqui reafirmar as concepções das IES, visto que grande dos cursos já oferecem habilitações generalistas, quebrando com a lógica de um curso separada para cada atuação do pedagogo. Entretanto, há ainda de se analisar se os cursos oferecem uma formação de qualidade para que os egressos atuem na Educação Infantil, atentando para uma formação que, no intuito de formar o egresso para várias atuações, não consiga respeitar as especificidades de cada uma.

O que defendemos é que a Educação Infantil como área de atuação e pesquisa, necessita de componentes curriculares específicos num curso que pretende formar profissionais habilitados para esse fim. Como aponta KISHIMOTO (2005b, p.184), "as Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches ou as maiores dos centros infantis".

Sabendo que, "por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade (a educação) pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte" (BUJES, 2001, p.13), sendo então hoje, muito recente o trabalho desenvolvido pelas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Num curso de Pedagogia que pretende formar, dentre outras habilitações, o egresso para atuar na docência na educação Infantil, é necessário que se tenha componentes curriculares que

proporcionem discussões que permitam ao discente refletir sobre a prática de forma que situe a Instituição de Educação Infantil (IEI) dentro de seu contexto histórico-social, questionando que tipo de criança é essa que ele atende, será essa criança o indiozinho que corre nu e segue seu pai a buscar o peixe para a família com seu arco e flecha pequenos, próprios para seu tamanho? Ou será aquela criança, de classe média ou alta, que tem seu próprio horário cronometrado, que vai da aula de natação para o inglês, da escola para o jogo de tênis, que é considerada irresponsável, que não trabalha, mas brinca e estuda? Ou, ainda, será aquela criança, das classes trabalhadoras, que trabalha até doze horas/dia e que desde a mais tenra idade exerce uma importante função na força de trabalho? Ou aquela criança que fica a perambular pelas ruas das grandes cidades esmolando ou cometendo infrações etc? (FLEURY, 2001, p. 134).

No cotidiano de uma IEI, é necessário o professor se desvincular das idealizações do que é ser criança e de infância, para que o trabalho pedagógico se desenvolva a partir das necessidades reais das crianças e suas famílias. Como disserta Bujes (2001, p.16), "a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar". Entretanto, as creches e pré-escolas vêm assumindo práticas de disciplinamento e de escolarização precoce, desconhecendo as novas concepções de infância, com práticas pedagógicas centralizadas pelo adulto, com "tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folha (...)" (OLIVEIRA, 2011). Kishimoto (2005b) aponta essa reprodução das práticas do Ensino Fundamental, como consequência da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensinos nos cursos de formação inicial que resulta num modelo de curso que oferece as duas habilitações na docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para a superação de antigos modelos de organização do trabalho pedagógico e novas considerações sobre o que é ser criança, oferecidas, é necessário (re) pensar o espaço de educação infantil como direito da criança, (onde) ela tem de ser o sujeito central no cenário educacional. No entanto, aos educadores cabe re- descobrir a criança que têm dentro de si, instituir relações de escuta e reciprocidade com as crianças, refletir sobre essas interações cotidianamente, a fim de não robotizá-las ou enrijecê-las, sem deixar de ocupar o lugar de adultos – organizadores de oportunidades para aprendizagens, com experiências específicas, histórias singulares para contar (GUIMARÃES, NUNES, LEITE, 1999, p.173).

Mesmo compreendendo que algumas das instituições federais que oferecem o curso de Pedagogia à distância já trabalhem em busca de uma formação mais completa, é necessário se buscar uma constante revisão e implementação de disciplinas específicas para a Educação Infantil em seus currículos; e a disposição de criar estratégias que suscitem espaço/tempo de ressignificações e ampliações a partir os conhecimentos prévios acerca da Educação Infantil. Essa é uma das formas de valorização do profissional que atuará nesse nível, já que este profissional deverá possuir corpo de conhecimentos específicos para bem lidar, não favorecendo a formação de saberes específicos para cada nível ou modalidade que se pretendem formar (Pedagogos para a Educação Infantil e/ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental), desrespeitando à malha complexa do saber e fazer pedagógicos (KISHMOTO, 2005) na Educação Infantil.

É necessário evidenciar a criança como referência no trabalho pedagógico, de maneira a ser desenvolvido um olhar sensível a fim de priorizar experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática, enfim as múltiplas linguagens (BARBOSA et ali, 2010). O que vem causando preocu-

pação entre os pesquisadores da área é que os cursos de Pedagogia, dentro desse vasto campo de atuação, não se configurem em "cursos amorfos" (KISHIMOTO, 2005), ou seja, cursos que no intuito de abranger todos os conhecimentos necessários a esses vários níveis e modalidades de ensino, permitam lacunas teórico-práticas no que concerne a atuação do Educador Infantil.

Rocha (s/d, p.8), ao realizar um mapeamento da produção do conhecimento na área da Formação de Professores para a Educação Infantil no Brasil (1983-1996), aponta a "ausência da afetividade como um aspecto na formação; a necessidade do estabelecimento de um elo político e epistemológico na construção curricular da formação; a necessidade de tratar as dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis" na formação regular dos cursos de Pedagogia, que é "o principal lócus da formação docente dos educadores na Educação Básica" (BRASIL, 2005, p.5) e o lócus, por excelência (ARAÚJO, 2008), de formação do profissional da Educação Infantil.

Já que o egresso deve "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (BRASIL, 2005, p.8), é necessária a inclusão de objetivos específicos à brincadeira, à criação, à expressão e a importância da organização do espaço e do tempo, englobando às múltiplas dimensões humanas (ROCHA, s/d, p. 9). O lúdico deve permear toda a IEI e seus sujeitos, e é papel do adulto "dá vazão" a essas vontades da criança, ao invés de centra em si os comandos, enxergando as possibilidades de mediação, já que é no brincar que se enxerga a criança para além do imediato, quando ela vivencia uma experiência como se fosse maior do que é na realidade (WAJSKOP, 2012; VYGOTSKY, 1998).

A professora da Educação Infantil ainda carrega consigo o famoso estigma de "Tia" das antigas creches/pré-escolas, nas quais se lhe atribuíam um papel de facilitadora, virtuosa, serviente, substitua da mãe, voluntária, não profissional (ARCE, 2001; CARVALHO, CARVALHO, 2002). As universidades e institutos superiores como instâncias que transmitem os saberes da formação profissional, dentre os quais das ciências humanas e ciências da educação, não devem se limitar a produzir conhecimentos, "mas procuram também incorporá-los à prática do professor" (TARDIF, 2011, p.37), não limitando o curso a apenas uma formação teórica (necessária, e que no passado não se tinha direito), como igualmente permitindo a construção de novos modelos e ensino-aprendizagem.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pensando nessas responsabilidades, o profissional que educará a criança pequena deverá ser possuidor de um corpo de saberes específicos, que se faz necessário com uma formação devidamente apropriada. Atualmente, o Brasil sofre com a falta de profissionais formados em um curso de nível superior e com o grande número de educadores infantis atuando apenas com nível médio. Sendo assim, os cursos de Pedagogia à Distância surgem como espaço e tempo de formação em serviço e modalidade de ensino abrangente àqueles que não possuem disponibilidade para um curso presencial, além poderem servir como incentivo à entrada/permanência na carreira docente na primeira etapa da educação básica.

Nossas investigações sobre os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância seguem, a fim de desvendar discursos que permeiam as ofertas e as estruturas curriculares, no intuito de discutir propostas que atendam a tão discutida qualidade da educação básica. Nossa intenção final é de que os cursos de formação inicial, tanto presenciais como a distância, ou cursos em contextos urbanos e rurais, possam contemplar em suas estruturas curriculares componentes que

garantam a aprendizagem das especificidades da Educação Infantil, além de outras estratégias de espaço/tempo como disciplinas optativas, seminários, ações de extensões, articulações com IEI da rede pública, dentre outras possíveis, e que cada vez mais as IES avancem no desafio colocado por Rocha (s/d) "como articular uma proposta de formação para dois níveis de educação básica: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental?".

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA:** CONTRIBUIÇÕES E

LACUNAS TEÓRICO-PRÁTICAS. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARAÚJO, J. M. O. ; BORTONE, Y. ; RODRIGUES, F. F. . Da aptidão inata a um profissionalismo: perspectivas históricas e atuais para a formação do educador infantil e a contribuição dos cursos de pedagogia a distância. In: XV Encontro Nacional de Educação Infantil, 2012, Natal-RN. **Anais** do XV Encontro Nacional de Educação Infantil, 2012.

ARAÚJO, J. M. O. ; BORTONE, Y. ; SILVA, E. C. S. . Primeiras discussões sobre as estruturas curriculares em cursos de pedagogia a distância: contribuições e lacunas teórico-práticas na formação do educador infantil. In: 1ª Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2012, Natal-RN. **Anais** do 1ª Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2012.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.113, p.167-191, julho, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. IN: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Didática e práticas de ensino:** texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.** Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional.** nº 9394/96 Brasília: MEC, 1996.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYD, C.; KAERCHER, G.E. (Orgs). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2002. P. 115-39.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara A. de. Educação Infantil: História, Contemporaneidade e Formação de Professores. In: Anais do 2ª Congresso Brasileiro de História da Educação. UFRN. Natal, RN: NAC, 2002.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora. In: OLIVEIRA, Z.

R. (Orgs.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 131- 158.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta)

GUIMARÃES, Daniela; Maria Fernanda, NUNES; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão> fundamentos na formação do professor. In: **Infância e educação infantil.** 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005b.

LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Formação de professores a distância: princípios orientadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPED, 2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. O "Estado da Arte" da Formação dos Professores de Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. **Anais... Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL**. s/d.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil:** uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; 34)

Parte VI

Práticas Pedagógicas: Suas Possibilidades de Aprendizagem

PRÁTICAS DE REGISTROS E AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA
UFERSA – milenapaulac@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo relatar as práticas de registros e avaliações realizadas no cotidiano do CMEI Profª Stella Lopes da Silva,[1] como forma de refletir acerca das possibilidades e desafios que se intercruzam no processo de construção de tais práticas.

Atualmente, a avaliação bem como as suas mais diversas formas de registros tem sido objeto de discussão e estudo de documentos oficiais – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) – nos quais, em uníssono, descrevem que no âmbito da avaliação de crianças, em especial da Educação Infantil, deve ser entendida:

> [...] como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática as necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critério para planejar as atividades e criar situações eu gerem avanços na aprendizagem das crianças. (BRASIL, 1998, p.59)

E nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais ressalta-se, entre outras orientações, acerca da importância dos procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança que se fazem necessárias:

> A observação crítica, criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns e etc.); a documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.28)

Entendemos ser urgente um estudo em relação às práticas de registro existentes no cotidiano escolar por estas assumirem um caráter indispensável e essencial no processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil. E mais ainda por reconhecer que avaliar as crianças não se faz de qualquer modo, mas sim, é necessário reconhecê-las como ponto de partida de nossa prática

[1] O Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Prof.ª Stella Lopes da Silva surgiu com a designação de Pré-Escolar Prof.ª Stella Lopes da Silva, criado por meio do Decreto nº 4.215 do município de Natal, datado de 02 de outubro de 1990. O referido centro foi construído com o intuito de atender, em caráter inicial, parte da população infantil na idade entre 4 e 6 anos daquela localidade, até então desfavorecida por uma política especifica de atendimento a essa demanda, constituindo-se, assim, no primeiro centro de educação "pré-escolar" (nomenclatura da época) a atender, em caráter assumidamente educativo e em tempo parcial, crianças da Zona Norte da cidade do Natal. Atualmente, essa instituição atende em média 200 alunos por turno, funcionando nos turnos matutino e vespertino – totalizando 400 alunos matriculados, sendo 25 por turma.

como sujeitos ímpares e singulares inseridas na coletividade da instituição. Nessa assertiva, consideramos que as crianças...

> [...] são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê- las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER 2003, p. 91)

De posse da compreensão da criança enquanto sujeito ativo, dialogamos com Dahlberg; Moss e Pence (2003); Barbosa e Horn (2008), Lopes (2009), Silva e Souza (2010) para compreender o conceito e a importância do ato de observar, registrar e documentar a prática pedagógica e de como esses são elementos norteadores da avaliação da criança. Em seguida, buscamos brevemente resgatar as nossas práticas – ainda em construção – mas que, de certo modo, evidenciam as possibilidades que ora apresentam-se em nosso contexto educativo. E por fim apontamos desafios que ainda temos que superar no processo de construção de nossas práticas avaliativas.

PRÁTICAS DE REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO...

Em nosso CMEI a nossa proposta pedagógica é organizada a partir de projetos didáticos, por acreditarmos que projetar é pensar longe, refletir, discutir, rever e reaprender conceitos, enfim descobrir o novo. Sendo assim, os projetos realizados permitem explorar o novo, o que foi proposto pelo grupo, envolvendo todos os atores da escola (família, professores, alunos) de maneira organizada, planejada, com ações previstas, conteúdos estabelecidos, objetivos claros. Como afirma Barbosa e Horn (2008, p. 31)

> Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.

A construção e continuidade desses projetos serão decididas pelo professor e seus alunos, levando em consideração interesse, viabilidade de recursos, etc. Ele poderá ser de curto, médio e longo prazo. No entanto, para que os objetivos sejam alcançados é imprescindível que o professor tenha conhecimento profundo sobre o tema abordado, que organize bem os conteúdos e ações e principalmente que esteja aberto ao novo, uma vez que os alunos lhes trarão novidades, curiosidades e informações extras. Portanto, o professor precisa ter clareza de que seu projeto é flexível.

Contudo, desde o início do projeto, o desenrolar de sua execução e até chegar a exposição/culminância, constituía-se uma verdadeira "via crucis" para os professores, pois um dos maiores desafios deles consistia em recordar e registrar por escrito os percursos evolutivos de cada criança, desde o início do trimestre e/ou inicio do projeto até o momento de elaboração dos relatórios descritivos, uma vez que, em suas práticas educativas, muitos professores ainda não realizavam um trabalho sistematizado de documentação da sua prática pedagógica. (SILVA e SOUZA, 2010).

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 94) a documentação pedagógica é o ponto de partida para revermos ações, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e procurar parcerias para os casos mais particulares, bem como, é uma forma de estar presente junto à família, fazendo o trabalho pedagógico acontecer.

Nessa tentativa de ancorar nosso relato de experiência, de buscar referenciais de teóricos que assim como nós, também reflete sobre as práticas de registro e avaliação, encontramos os estudos de Silva e Souza (2010), na qual corroboram conosco ao sistematizar um conjunto de ações/práticas de documentação pedagógica existentes em sua instituição e que se assemelham a nós, são estas:

Registro do projeto pedagógico individual/coletivo e relatório ao término do mesmo:

Nossos planejamentos são voltados para a importância do registro de tudo o que acontece com os alunos em sala. Se os alunos realmente estão envolvidos com o tema, as modificações existentes, as curiosidades, a participação dos demais atores da comunidade escolar, as dificuldades por falta de recursos, enfim, é preciso registrar cada passo desse caminho. Nessa prática, acreditamos que o registro é fundamental para rever, refletir sobre os avanços do grupo, a participação dos alunos, da família, as curiosidades e também a participação do próprio professor, pois é necessário que ele também se inclua nesse processo, que faça sua autoavaliação.

Para a autora MARAGON (2012, p.43), "documentar é investir na própria formação, pois o processo dá espaço para perguntas, escolhas, investigações, decisões sobre assumir riscos, observação, reflexão". Contudo, sabemos que esse processo é difícil devido às muitas tarefas que o professor tem no dia-a-dia. Contudo, mesmo em meio a tantas atribuições temos que persistir na produção do registro escrito, pois ele poderá contribuir com segurança para a avaliação do desenvolvimento de seu aluno. Assim, ao término dos projetos didáticos desenvolvidos em cada sala de aula é solicitado o registro do mesmo, que é entregue a equipe da coordenação.

Destacamos/reafirmamos ainda a importância do registro seja ele em sala ou fora dela, pois não é só o professor que precisa registrar, coordenação pedagógica também precisa. Desse modo, a equipe da coordenação possui a função de realizar os registros dos projetos didáticos realizados de forma coletiva na instituição, dessa maneira a melhor forma de expor/documentar as ações coletivas é o dossiê.

Para Barbosa e Horn (2008) um dossiê refere-se à organização de materiais sobre temas e assuntos, são temáticos, realizados pelo professor e pelas crianças para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem realizado pelo grupo. Com o intuito de organizar e apresentar as suas aprendizagens relativas a determinado tema.

Esse dossiê contém o grande projeto coletivo com o seu tema gerador, os projetos desenvolvidos em sala, fotos e relatos dos mesmos, assim como registro através de DVD da culminância com apresentações e exposições dos trabalhos realizados por todas as turmas. Escolhemos fazer um dossiê porque contempla as informações mais importantes de cada turma, assim como é um instrumento organizado que até hoje é consultado por professores que estavam presentes nesse ano e outros que desejem conhecer um pouco do nosso trabalho.

Contudo, destacamos que a ação de realizar registros coletivos não é uma tarefa fácil, a exemplo disso, iniciamos outro dossiê que tinha como objetivo registrar todos os momentos coletivos do nosso CMEI, entretanto, não conseguimos concluí-lo devido as inúmeras atividades do cotidiano. Po-

rém, ao fazermos uma avaliação do ano, percebemos o quão teria sido importante para nós termos concluído esse dossiê, uma vez que ele contribuiria para o planejamento do ano seguinte, não como cópia das ações, mas como resgate avaliativo de nossas práticas.

Utilização de instrumentos de registro como: caderno de registros, Câmera fotográfica...

Em nossa instituição buscamos sempre fazer uso da câmera fotográfica, e deixamos a disposição dos professores, ou melhor, tentamos garantir a toda instituição diferentes possibilidades de multimídias – câmeras, filmadoras, projetor entre outros – como forma de garantir e efetivar o registro da prática pedagógica. Dessa forma, consideramos que o uso dessa mídia possibilitou socializar com professores, alunos e comunidade atividades desenvolvidas durante todo o ano no CMEI, sejam essas efetuadas em sala de aula, ambientes externos como visitas, passeios, atividades extra- classe ou eventos.

Ainda acerca de nossas possibilidades de registros, temos o Caderno de Atenção Escola/ família. Esse caderno fica na responsabilidade da coordenação e surgiu devido à necessidade de se ter um registro formal dos diálogos entre coordenação e pais de fatos extraordinários acontecidos no ambiente escolar.

Utilização de diversos espaços para informar e documentar as ações e aprendizagens das crianças a comunidade escolar, tais como: paredes das salas, corredores da escola, entre outros:

É comum em nossa instituição ao organizar os espaços da sala de aula, principalmente antes de iniciar o ano letivo, deixarmos um espaço reservado para ser o mural da turma. Sobre este aspecto, enfocando a importância de um espaço documentado Malaguzzi (citado por GANDINI, 1999, p.155) destaca que "as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida". Contudo, ainda ele não é bem aproveitado por todos os professores,[2] pois estes ainda sentem dificuldades em selecionar atividades e/ou situações como forma de socializar com as crianças os percursos de aprendizagem.

No entanto, ainda que não seja o ideal, mas já conquistamos alguns aspectos reais, que são as exposições das atividades realizadas nas paredes da escola durante e ao término de um projeto coletivo. Nesses momentos, participam efetivamente toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – para a mostra/exposição de atividades, residindo nessa situação um momento ímpar de consolidação da prática pedagógica, de visualização por parte dos pais das ações e aprendizagens das crianças, e principalmente de observação pela própria criança de suas aprendizagens.

Registro descritivo das aprendizagens das crianças por meio de relatórios trimestrais:

A princípio o registro avaliativo era executado com o preenchimento de fichas de marcar e classificar o educando, características essa de uma *avaliação objetivista,*[3] na qual se constituía em

[2] Em virtude da rotatividade de profissionais – por ser contrato de trabalho – o quadro docente da instituição está sempre em constantes mudanças, o que dificulta a apropriação por parte dos que estão chegando de nossas práticas de registro e avaliação.

[3] Utilizada nas décadas de 1960 e 1970 baseava-se em objetivos comportamentais pautados na psicologia do desenvolvimento. Para maiores detalhes (cf. BARBOSA E HORN, 2008)

fichas com várias lacunas para serem preenchidas com siglas ou conceitos; eram subdivididas/fragmentadas; não consideravam a evolução fidedigna do desenvolvimento da criança; além de que excluía a participação efetiva do professor dentro do processo de avaliação.

Contudo, ao passo que íamos estudando processos e práticas de aprender e ensinar na Educação Infantil também íamos rediscutindo as nossas formas de avaliação. Para tanto, na época foram realizados estudos e seminários ministrados pelas próprias professoras, na qual, tratavam *a priori* da estrutura gramatical e semântica do texto, posteriormente desenvolveram estudos sobre avaliação na educação infantil a luz das ideias de Hoffmann (2006). Nesse contexto, temos os primeiros indícios da sistematização da escrita dos relatórios. Paralelo a isso, em 2005, ainda na antiga estrutura de ensino (30 horas/atividade) que precedia o Plano de Cargo, Carreira e Salários do município de Natal/RN inicia-se também a sistematização do trabalho do coordenador pedagógico no que diz respeito a sua atuação como formador no assessoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula. Esse atendimento, ainda não acontecia de maneira sistematizada/planejada, pois eram nos momentos em que os alunos se ausentavam de sala para participarem das aulas de educação física que a figura do coordenador entrava em campo e tinha junto ao professor regente um momento mais próximo, onde estes utilizavam esses minutos para partilhar saberes, contextualizando seus trabalhos, dúvidas e conquistas.

Em 2006, como já mencionado, os professores da rede conseguem o direito assegurado de ter o planejamento semanal, uma grande conquista – neste instante passamos a ter a hora e dia destinados para estudos, planejamentos e para o desenvolvimento da formação continuada em serviço. O trabalho da coordenação passa ter foco maior nessa que se configura uma das principais funções da coordenação: a formação em serviço. Com isso, o grupo de professores evolui em seu processo de construção de identidade de professor pesquisador e contribui significativamente como partícipe na redefinição e construção da ação educativa desenvolvida nesse CMEI.

A prática de avaliação tendo como registro principal os relatórios avaliativos configurou-se efetivamente com a recomendação da SME. Assim fazia-se necessária a escrita de dois relatórios anuais que seriam posteriormente seriam entregues aos pais e anexados nas cadernetas dos alunos. No corpo do texto descritivo era orientado destacar aspectos individuais dos alunos acerca do seu desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e lógico-matemático. Entretanto, os procedimentos adotados para coleta de dados e análise dos mesmos eram feitos de maneira assistemática e de acordo com a prática e entendimento de cada professor, isso porque, ainda não tínhamos uma orientação do que realmente deveríamos contemplar na escrita desses relatórios.

Nessa época a coordenação ainda não tinha como prática consolidada a orientação, leitura e correção dos relatórios. Com o passar dos anos a escrita desses relatórios começam a se tornar fruto de indagações dos professores no ambiente escolar e surgiram questionamentos como: o que colocar no texto? O que observar? Como coletar essas observações. Diante disso retomamos estudos acerca da escrita e cria-se a primeira pauta coletiva de orientação. Ainda como determinação da SME, passamos a ter no calendário escolar a divisão dos dias letivos em três trimestres e consequentemente a escrita de três relatórios.

Essa nova sistemática de organização cria em nos professores novas angústias: o que considerar nos três relatórios para que a escrita não se torne repetitiva? A partir dessa problemática a coordenação constrói junto com os professores pautas de observação e escrita, sugestionando aspectos

a serem observados de modo que a produção textual não se torne cansativa e repetitiva para os pais e para o próprio professor.

Essa pauta deve ser norteadora do registro do professor durante todo o ano e é baseada nos eixos curriculares nacionais e nos estudos feito pela coordenação a partir das experiências de Basse-das, Huguet e Solé (1999) e nos estudos de Colasanto (2009)

> O objetivo da escrita do relatório é comunicar aos pais/professores da série seguinte o desenvolvimento da criança na escola, relatando suas conquistas, dificuldades e intervenções pedagógicas, o que faz desse material, um instrumento capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem. (COLASANTO, p.36, 2009)

Entretanto a prática de registro e observação é colocada como condição necessária para a boa produção dos textos. Assim, buscamos anualmente retomar a importância da observação, registro e documentação pedagógica, pois, em virtude da rotatividade de professores, sempre temos novos caminhos a percorrer dentro do mesmo tema. Hoje, a prática de registro através dos relatórios esta consolidada em nosso CMEI, a coordenação consegue se organizar e priorizar o acompanhamento das produções textuais, os professores também já aceitam essa forma da avaliação e os pais recebem cópias dos mesmos.

Reunião com os familiares para socialização das atividades desenvolvidas nos projetos pedagógicos e dos relatórios individuais das crianças:

É requisito dos Indicadores de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008) garantir o direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças. Nessa perspectiva, busca-mos realizar/oportunizar o acesso dos pais as vivências das crianças por meio de encontros trimes-trais, onde em tal ocasião entregamos o relatório descritivo trimestral da criança, e ainda sempre oportunizamos os pais vivenciarem as manifestações culturais e apresentações propiciadas pelos professores junto às crianças. Ou seja, abrimos as portas da escola para o acesso e acompanhamento da família no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem do seu filho.

UMA POSSÍVEL RETOMADA...

O percurso para a consolidação de nossas práticas de registro e avaliação não foi uma tare-fa fácil, percebemos que muitas ações – relatório, registros fotográficos, dossiês, murais – tiveram que evoluir para que o professor pudesse conquistar uma prática avaliativa efetivamente reflexiva e democrática, e de entender que por meio da prática diária de observar atentamente seus alunos, e de registrar seus avanços que se constrói uma ação docente, uma prática pedagógica pertinente às necessidades das crianças.

Igualmente, a documentação pedagógica tem propiciado o desenvolvimento de uma prática democrática na medida em que torna público o trabalho desenvolvido no âmbito da instituição e ao mesmo tempo tem contribuído para a construção de uma prática avaliativa que respeita a criança em seu desenvolvimento integral, uma vez que não é pautado em um modelo idealizado de criança, por isso, a respeita enquanto sujeito ativo e participante de seu próprio processo de aprendizagem.

Contudo, ainda se configura como desafio em nossa escola manter essas práticas, que ora se apresenta como consolidadas, e noutros momentos ainda é permeadas por conflitos, dúvidas e inquietações, ou seja, ainda temos que estudar/avançar muito. E isso, só poderá ser possível se cada

um fizer a sua parte: coordenador orientar e formar; professor observar, registrar, refletir e escrever; e os pais por sua vez, se interessarem em participar das reuniões e do processo de ensino e aprendizado dos seus filhos. Isso é primordial para a concretização do ato de avaliar no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Ática, 2008.

BASSEDAS, E. HUGUET, T. & SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. –** Brasília: MEC, SEB, DF, 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Relatório de Avaliação na Educação Infantil**. All Print editora. São Paulo. 2009

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez. – Coleção docência em formação – Série Educação Infantil. 2009

SILVA, Katyuscia Maria; SOUZA, Aline Constância F. de. **Avaliação na Educação Infantil: uma prática documentada.** In: II Encontro Internacional de Educação Infantil do Rio Grande do Norte: o cotidiano na Educação infantil: o que fazer? Como fazer? Natal. 2010.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS

DANIEL BEZERRA DE BRITO
Universidade do Estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido consensual a afirmação segundo a qual o docente não pode mais reduzir sua profissão a um conjunto de competências e técnicas, fragmentando a unidade "eu profissional e eu pessoal". Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o "modo de vida" pessoal tem repercussões no modo de vida profissional. Essa nova estratégia de investigação surgiu, segundo Nóvoa (1995), dentro de um universo pedagógico, para produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos educadores. No contexto contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, os saberes docentes, tais como saberes da experiência, curriculares, disciplinares e profissionais, aparecem como um dos aspectos do estudo da identidade docente. Esta última surge como algo inacabado e que acompanha as transformações socioculturais, incluindo valores e crenças.

O processo de formação docente e a realidade dos profissionais constituem um campo fértil de investigação. Com o advento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, educadores em exercício apressaram-se em voltar às salas de aulas para realizar cursos de graduação em programas especiais de Pedagogia oferecidos pelas Universidades.

Os diferentes saberes passaram a preocupar os pesquisadores no sentido de observar como os docentes os utilizam e os mobilizam na prática pedagógica. O estudo da relação entre o docente e os diferentes saberes, que foram frequentemente mobilizados dentro do paradigma da racionalidade técnica até os anos 80, tem sido cada vez mais questionado na atualidade, considerando dois aspectos: o primeiro destaca a subjetividade do docente enquanto agente do processo educativo e o segundo destaca a evolução dos estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo, os quais superam o ensino da pedagogia diretiva (SILVA 2007).

No contexto brasileiro, é crescente o número de pesquisas que investigam os saberes mobilizados pelo docente e como estes são utilizados em sala de aula (SILVA, 2007). Nos últimos anos, os saberes da experiência vêm progressivamente ganhando importância nas pesquisas sobre formação docente, tendo em vista suas dimensões temporais, as quais têm uma trajetória na história de vida do futuro docente.

Silva (2008) e Lahire (2002) afirmam que os saberes da experiência surgem bem antes e fazem parte da história de vida, sendo adquiridos tanto nas dimensões pessoais quanto nas dimensões

profissionais. Assim, estes saberes remontam das experiências de formação vividas na família e nos primeiros anos da escola elementar. Segundo Silva (2007), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza uma diversidade de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros, construindo e reconstruindo saberes que repercutem posteriormente em sua prática pedagógica.

Um dos aspectos reveladores do nosso estudo é saber: como os educadores se apropriam do saber da experiência? Quais serão suas concepções sobre si mesmo, suas motivações e percepções positivas e negativas associadas à escolha da profissão, a formação e quais as possíveis repercussões na prática pedagógica? Outro aspecto revelador é a possibilidade de identificar e compreender como a construção da identidade docente transita na escolha da profissão, na formação e atuação na prática pedagógica. O nível de qualidade das concepções, motivações e percepções nos relatos autobiográficos serão indicadores relevantes para a possível reconstrução de estratégias de ação na formação inicial e formação continuada dos docentes.

MATERIAL E MÉTODOS

Inicialmente, vinte docentes[1] do ensino médio responderam espontaneamente um questionário constituído de duas partes visando investigar a trajetória pessoal e profissional. A primeira parte referiu-se as informações do perfil pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o método quantitativo dos dados analisa as informações fornecidas através de elementos estatísticos como frequência, porcentagem e média aritmética. A segunda parte do questionário refere-se às informações sobre histórias de vida pessoal e profissional. A análise qualitativa pauta sobre os recortes de relatos mais significativos. Nessa segunda parte, a literatura da formação docente é importante para fundamentar a análise qualitativa. Os textos produzidos pelos professores serão digitados mantendo suas características para a confiabilidade da análise, a partir de relatos autobiográficos manuscritos, considerando a trajetória desde a infância até a formação e atuação docente. Utiliza-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Os relatos autobiográficos nos fornecem a compreensão de como as respostas escritas produzem sentidos e estão investidos de significância, para os sujeitos que respondem e para os pesquisadores que questionam. A busca do pesquisador é verificar as condições que permitiram o aparecimento do significado atribuído a uma dada experiência dos sujeitos, na tentativa de explicar por que tomou esse sentido e não outro. Entretanto, é importante relacionar os relatos com a história e com o ideológico, através de uma rede de significações, sendo esta a perspectiva metodológica que norteia os relatos na presente pesquisa. Segundo Rossetti-Ferreira *et al* (2004), a Rede de Significações é um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos revestidos de significados, que influenciam a cada instante todo fazer humano. No caso deste estudo, esse conjunto de fatores constitui a trajetória da identidade docente construída em cinco etapas distintas, quais sejam: 1) representação pessoal; 2) vida familiar e escolar; 3) escolha da profissão, 4) formação docente e 5) atuação docente.

[1] Consideramos o número de 20 educadores significativo para atender a natureza dos nossos objetivos quanto à relação qualitativa entre os relatos intra-individuais e interindividuais, em função dos cinco tópicos propostos acima.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente os resultados são analisados a partir das informações pessoais e profissionais dos educadores considerando sexo, idade, participação em eventos e tempo de profissão, através de métodos estatísticos. Em seguida, analisamos os conteúdos dos relatos de um dos educadores.

ANÁLISE DO PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

A idade média dos educadores foi superior a 37 anos, com tempo médio profissional de 9 anos, sendo 25% dos educadores do sexo masculino e 75% do sexo feminino. A presença masculina neste nível de ensino coincide com os indicadores atuais segundo os quais os homens vêm ocupando progressivamente um maior espaço na Educação básica, principalmente na Educação Infantil. Com relação ao nível de formação, 75% alcançaram a graduação em pedagogia; dentre estes, uma educadora obteve a especialização. A maioria desses educadores ensina em escolas de Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Médio. Dentre os 25% que detêm o magistério, quatro estão cursando a graduação. Este último aspecto foi impulsionado pelo cumprimento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e pelos recentes programas governamentais que facilitam o acesso aos cursos de graduação. Considera-se não significativo o número de educadores participantes em eventos científicos: apenas 32% frequentaram eventos científicos locais. Nenhum dos educadores participou de eventos regionais ou nacionais.

Esses resultados revelam a necessidade de investimento na participação de professores em eventos científicos que promovam a reflexão e a crítica científica, para a qualificação de educadores na formação inicial e continuada. Considera-se ainda, segundo Brito (2008), a necessidade de ampliar a produção do conhecimento na relação entre formação e prática docente.

ANÁLISE DOS RELATOS DE UMA EDUCADORA

Os relatos de histórias de vida, revelando as dimensões da vida pessoal e profissional, vêm progressivamente ganhando importância nas investigações sobre formação e prática docente. Considera-se que os relatos autobiográficos apresentam traços mais precisos e fidedignos que permitem uma maior compreensão das representações da realidade como objeto de análises. Segundo Ferrer, citada por Cunha (1997), a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...), pois o escrito explica a vida. A autora o justifica destacando que (...) "as narrativas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites" (p.16).

Na análise dos relatos é importante mostrar recortes em que vinte educadores[2] estabeleceram relações com suas histórias de vida pessoal e profissional. Consideramos que essas relações possam contribuir para a reconstrução da prática pedagógica, através da reflexão da educadora sobre seu próprio relato, estabelecendo relações significativas com a prática pedagógica, sendo uma das alternativas para promover a formação docente. A princípio, através de uma análise individual da educadora, é importante conhecer como ela constrói sua identidade e articula vida familiar e escolar,

[2] Para cumprir o limite estabelecido entre 8 a 12 páginas para o presente artigo, apresentamos a análise quantitativa de 20 educadores e a análise qualitativa resumida dos relatos de apenas uma educadora.

escolha da profissão, formação e atuação docente, considerando suas experiências positivas e negativas ao longo da trajetória de vida.

Josso (2007) destaca que na abordagem da vida das pessoas, na globalidade de sua história e de seu percurso, aparecem sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, entre outras, e que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. Segundo a autora: "não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família pertença e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um têm uma história!" , 2007, p.431). Dessa forma, a autora deixa transparecer a influência de instituições e grupos sociais nas diversas dimensões da identidade individual das pessoas ao longo de suas trajetórias de vida. Esse processo nos remete a refletir sobre a diversidade de instituições tais como família, escola, entre outras, que interferem na construção da identidade docente.

A seguir apresentamos a análise dos relatos de uma educadora sobre sua representação pessoal, vida familiar, escolha da profissão, formação e atuação docente, a qual evidencia as relações entre experiências pessoais e profissionais positivas e negativas, e suas repercussões na prática docente.

A educadora, que ensina na Educação Infantil e no Ensino Médio, apresenta em sua história de vida experiências positivas e negativas que confirmam nossas reflexões sobre as diversas interferências susceptíveis de influenciar sua identidade docente. Em seu relato, ela narrou experiências negativas na escola superadas por experiências positivas na universidade, evidenciando diferentes facetas na sua maneira de se perceber e de ser percebida pelos outros. Essa soma de percepções e experiências inacabadas constituiu o seu ser, a sua identidade. Ela destaca ainda as relações harmônicas consigo mesma e com os outros. Apesar dessa aparente dicotomia nos seus relatos entre fragilidades e potencialidades, timidez e conquistas, na sua representação pessoal ela tem uma visão crítica do mundo:

> Sou a soma de todas as minhas experiências, sejam elas boas ou más. Tenho a aparência frágil, mas sou forte por dentro. Estou sempre aprendendo alguma coisa e tenho consciência de que sou inacabada. Procuro dar sempre o melhor de mim, porém, isto não me dá o direito de achar que já fiz tudo o que podia. Não tenho dificuldades de me relacionar com as pessoas. Tenho temperamento calmo e sei o momento de me calar diante de algumas situações. Apesar de ser tímida, não tenho dificuldades em conquistar amigos e cultivar essas amizades.

Os relatos de (E9) indicam experiências negativas de vida escolar na infância, superadas pelas experiências na universidade, tornando-a mais reflexiva no repensar de sua prática atual. O curso de pedagogia na Universidade contribuiu assim para transformações significativas de sua visão de mundo.

> Infelizmente, não tenho boas recordações da minha vida escolar. Às vezes achava que a escola não tinha nada a ver com a minha vida pessoal, principalmente em relação as minhas práticas de leitura em que achava muito mais interessante a leitura ensinada pelos meus avós e meus pais, bem como o incentivo deles, que faziam com que a leitura fosse algo prazeroso. A escola, no entanto, me fazia ter medo de errar, era como se fosse uma leitura-castigo: na frente da turma, com muitas interrupções da professora e tendo que repetir tudo novamente se passasse por alto algum sinal de pontuação. Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. (...) Em 2002, resolvi prestar vestibular

> e comecei o curso de Pedagogia. Este curso foi muito importante para a minha vida, pois me deu oportunidade de estar sempre refletindo em minha prática e essa reflexão tem me proporcionado mudanças significativas. Foi através da Universidade que pude participar de vários cursos e apresentações de trabalho em eventos.

Percebe-se nas experiências de (E9) uma análise entre o eu pessoal, na relação familiar, e o profissional, considerando sua visão crítica na relação escolar, lamentando as práticas de leitura-castigo proposta pela escola em relação à leitura-prazerosa proposta pela família. Sua visão crítica continuou evoluindo na Universidade, reforçada pelas práticas reflexivas. Ao mesmo tempo, a educadora (E9) faz uma análise negativa sobre a transmissão diretiva da escola tradicional, optando por uma concepção de produção de saberes que lhe permite refletir sobre o passado para justificar sua prática pedagógica atual.

Os estudos biográficos consideram a herança vivenciada pelos docentes no passado, onde eles podem tirar proveito pedagógico dessas experiências, sejam elas positivas ou negativas, através de reflexões do tipo: "por que escolhi ser professor? O que considero ser um professor eficiente? Por que ensino dessa forma? O que posso fazer para melhorar? Que relação existe entre ser professor no passado, no presente e no futuro"?

Segundo Josso (2007), é neste sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como "biografias educativas", pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações pedagógicas tanto no tempo presente quanto no tempo futuro. Essas afirmações sobre experiências educativas e o docente como ser refletivo e sujeito da reflexão podem ser evidenciadas ainda nas experiências escolares e pedagógicas da (E9):

> (...) No entanto, hoje percebo que a forma de ensino e as relações na escola eram respaldadas pela concepção de ensino da época, que colocava o professor como centro do processo de ensino- aprendizagem e mero transmissor de conhecimentos. O trabalho não se resume em repassar conteúdos, mas estimular a interpretação, a crítica e a criatividade. Essa forma de ensinar atual proporciona aos alunos a possibilidade de produzir e construir seus conhecimentos. (...) seja qual for o meu futuro como professora não posso deixar de participar das lutas em prol da classe trabalhadora e tão pouco diminuir a qualidade de ensino porque não tenho minhas reivindicações atendidas, como se o aluno fosse culpado pela defasagem salarial ou pela ausência de políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação.

Quando critica o passado da escola tradicional, propondo novas ações no tempo presente e futuro, a educadora tira proveito pedagógico de suas experiências negativas e positivas, justificando o repensar de suas práticas atuais. Como aspecto a considerar no futuro, ela evidencia a importância de manter a qualidade de ensino priorizando o aluno, mesmo que suas reivindicações profissionais não sejam atendidas. A escolha desse tipo de relato pela educadora vai ao encontro da "biografia educativa", considerada como fomentadora de práticas significativas, remetendo a educadora a repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de experiências vivenciadas no passado.

Nunes (2001) destaca as "biografias educativas" como instrumento metodológico prolífico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. Para Josso (2007:31), "(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida".

Dessa forma, observa-se que as experiências escolares passadas da Educadora ilustram bem o conceito de biografia educativa, porque essas experiências foram repensadas ao longo de sua trajetória de vida com novos significados nos relatos. Essa ressignificação é perceptível na forma de pensar a relação "passado, presente e futuro", considerando como resultado a reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, é preciso também perceber a distância existente entre a utilização dos métodos de relatos autobiográficos do tipo "biografia educativa" e a reconstrução da prática pedagógica em sala de aula. Assim, considera-se que, além da utilização de métodos para provocar os relatos das educadoras, é necessário sensibilizar o docente para o diálogo, a discussão, permitindo-lhe compreender a utilidade das memórias para reconstruir e atualizar suas práticas pedagógicas.

CONCLUSÕES

Conhecer o relato da educadora nos remeteu ao resgate de lembranças fomentadoras de sentimentos, de desafios e decisões, raramente utilizadas ao longo da formação e da prática docente. Os relatos fazem parte de um passado em que a educadora resgatou as suas significações sociais e concepções de si e do contexto.

Na análise quantitativa, considerando o perfil pessoal e profissional de vinte educadores, constaram-se médias elevadas de idade e experiência profissional, o que contribuiu para a riqueza e a quantidade de informações sobre a prática pedagógica. Observou-se também um número significativo de educadores com a formação de graduação, o que coincide com os resultados de pesquisa nas últimas décadas, considerando a Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e os programas governamentais que nos últimos anos têm facilitado o acesso à formação inicial e continuada. Entretanto, questiona-se a qualidade dessas formações, considerando os baixos investimentos das políticas públicas em educação no Brasil, mais especificamente das políticas de formação docente onde não existe a participação efetiva dos docentes na elaboração dessas políticas.

Na análise qualitativa, os relatos de uma educadora revelaram que as ações em sala de aula com os alunos não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas também dos saberes da experiência, trazidos por ela, ao longo de sua trajetória de vida. Lendo seus relatos é possível perceber um discurso reflexivo sobre as várias etapas de sua vida pessoal e profissional.

Refletir sobre si mesmo, lembranças da vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação e atuação profissional, significou conhecer a identidade atual da educadora, construída ao longo de sua história de vida. Significou também contribuir para desvendar as experiências positivas e negativas que interferiram no enfrentamento ou não de seus desafios, medos, desejos, e que construíram a relação das dimensões do eu pessoal e profissional. Nos relatos, a educadora construiu seu desempenho a partir de inúmeras referências tais como a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço. Suas trajetórias pessoais e profissionais favoreceram a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sobretudo, oportunizaram apontar dificuldades e possibilidades susceptíveis de transformar suas ações a partir das descobertas de significados, sejam eles, positivos ou negativos, atribuídos às situações vivenciadas. Dessa forma, os relatos puderam reconstruir, através de uma provocação ou questionamento, a compreensão da imagem de si e da vida pessoal e profissional.

Constatou-se que o conceito de identidade docente foi evidenciado de forma positiva pelos relatos da educadora quando representou a si mesmo. Dessa forma, ela estabeleceu a relação entre

a dimensão do eu pessoal e profissional, buscando conhecimento e se atualizando para a eficiência na prática pedagógica. Representação de si, dimensões pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e busca da eficiência docente são aspectos contemplados nos conceitos de Josso e Oliveira *et al* sobre identidade docente. Também foi possível observar a importância dos saberes da experiência nos relatos da Educadora bem como suas repercussões na prática docente. Esses saberes serviram de ponte entre a vida familiar e escolar, a escolha da profissão, a formação e atuação na prática pedagógica da educadora, nas experiências, nas análises individuais e coletivas da presente pesquisa.

Assim, a utilização dos relatos pode provocar um processo profundo de reflexão e de vivência pedagógica a partir de uma dimensão pessoal, possibilitando repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de uma relação entre passado, presente e futuro. As representações escritas expressas significando concepções muitas vezes resistem a mudanças na prática docente, porque são enraizadas na infância, podendo chegar até a vida adulta. Dessa forma, estratégias que pontuem transformações de concepções poderiam então ser viabilizadas em situações de formação inicial e formação continuada. Propor vivências práticas, favorecendo o reviver dessa relação como conteúdos da formação, nos parece uma estratégia pertinente na relação teoria- prática, considerando ainda que o processo de formação profissional inicia-se principalmente nas interações afetivas da infância, na vida familiar e escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Práticas Educativas:** repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70; 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção I, p. 27834-27841.

BRITO, D. B. **Formação docente**: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil. Anais do I CONEL, 2008.

FERRER, C. V. La Crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te Cuente.** Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.**

JOSSO, M.C. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

MARIN, J. A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M. R e MIZUKAMI,

M.G.N. (orgs) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In:_. (Org.). **Vidas de professores.** Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente:** relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A.

M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem.** Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

DIÁRIOS DE PRÁTICA DOCENTE: FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

MARTTEM COSTA DE SANTANA
Mestrando em Educação do PPGEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI – amigomcs@hotmail.com
SORAYA OKA LÔBO
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Colégio Técnico de Floriano vinculado à UFPI – solloka@yahoo.com.br

ESCRITAS INICIAIS

> [...] O sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história" (SOUZA, 2006, p. 26).

O diário de prática docente é um gênero narrativo e reflexivo utilizado para a produção de dados em pesquisa em educação onde os interlocutores são convidados e oportunizados a materializar escritos sobre evocações de si, com o intuito de (re)pensar sobre o seu fazer, sobre o outro e sobre o cotidiano escolar. A (re)leitura do diário potencializa a reflexão sobre o vivido, sobre a prática docente, com o intuito de tomar consciência sobre o percurso de vida pessoal e profissional, da relação da teoria com a prática, da (re)construção e (re)condução da própria professoralidade, do ser e estar na profissão docente, o itinerário em sala de aula através de uma forma de conhecimento de si e de autoformação.

Os diários procuram evidenciar as marcas coletivas e singulares da vida dos interlocutores: os lugares percorridos, as pessoas citadas e as situações vividas, evocadas para o presente para sejam revisitadas as vivências e experiências, as crenças, as atitudes e os valores deixados na forma de registro escrito.

Como suporte teórico-metodológico o estudo fundamenta-se nas obras de Zabalza (1994, 2004), Martin e Porlán (1997), Liberali (1999), Hébrard (2001), Prado e Soligo (2008), Finger (2010), dentre outros, sobre os diários e suas implicações nas pesquisas narrativas numa ótica ética e estética.

Objetivamos divulgar a produção de diários de prática docente como ferramentas potencializadoras de reflexão sobre a vida pessoal e profissional em pesquisas em educação, bem como ferramenta da explicitação de pensamentos, estratégias, normas, resoluções, sentimentos e emoções.

A função dessa ferramenta como empoderamento metodológico é associada com outras técnicas de pesquisa e o transformam em um instrumento de investigação importante nos processos de autoformação. Prado e Soligo (2008, p. 171) trazem exemplos de instrumentos de pesquisa em educação. São eles: "[...] memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa", dentre outros registros em que os educadores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual.

A ESCRITA DE SI EM DIÁRIOS DE PRÁTICA DOCENTE

> [...] a escrita de si [...] constitui oportunid de privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal (CATANI et al, 1997, p. 22)

Existem diversas denominações para se referir à técnica de documentação: diário de aula, diário de estágio, diário de campo, diário de classe, diário de infância, diário de bordo, diário do professor, diário reflexivo, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, etc.

O diário, para Zabalza (1994, 2004), é uma narrativa, um documento em que o docente registra suas impressões, sobre o que vai acontecendo no cotidiano escolar e extraescolar, tanto em relação a produções dos educandos, quanto em relação a si mesmo. O registro escrito, por ser considerado um procedimento de aula, elenca as atividades desenvolvidas com a turma.

Os diários veiculam interações, individualizações, (re)contruções de vínculos, saberes, lutas e conflitos internos e externos, estratégias de ação, convites de audição do outro, saudações e recordações. Uma forma de confissão, de revelação, de afirmação, de negação, de emancipação, de retornos, de revoltas e reviravoltas autocríticas.

De acordo com Jean Hébrard (2001), o diário de classe (*cahier-journal*) – é o local no qual o professor anota suas atividades e controla o trabalho docente. Martin e Porlán (1997) complementam que o diário do professor é considerado como um artefato para construir/transformar/reconstruir a prática da sala de aula e da escola, além de detectar problemas e explicitar concepções sobre a prática pedagógica.

Para Zabalza (2004, p. 09-10), escrever um "[...] diário é como travar uma espécie de dialogo comigo mesmo; é uma forma de descarregar tensões internas (ansiedades) acumuladas, de reconstituir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para nossa vida". É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar.

Os diários proporcionam um novo despertar para a vida, outro olhar sobre si, sobre o outro e sobre a nossa realidade, constrói e reconstrói a sua professoralidade, percebe-se o que mudou e o que ainda pode ser transformado, refeito, desfeito e (re)criado por meio da reflexividade sobre seus registros escritos.

O diário reflexivo é forma como este instrumento de avaliação e de investigação didática foi utilizado por Darsie (1996), Darsie e André (1998), em pesquisa de formação inicial de docentes. Escrever um diário é reconstruir perspectivas, ações e contexto podendo mostrar: lugar, tempo, motivações e orientações simbólicas do ator social. Na narratividade docente, encontramos pequenas histórias (unidades individuais) que tentamos ligar ou unir com outras, costurando o tempo para dar um sentido real, ideal ou imaginário.

A reflexão sobre a professoralidade, a introdução de encontros reflexivos na e sobre a ação de ensinar faz com transitemos entre situações confortáveis para uma zona de risco, de dúvidas, de discussões colaborativas entre os pares, de tomada de decisões inovadoras e coletivas e de incerteza de consequências positivas para a reelaboração de práticas docentes.

Para Liberali (1999, p. 3), "[...] o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica". Ao nos contar, rememoramos acontecimentos, experiências sequenciadas, em cadeia ou não que terminam num determinado ponto e constroem a vida individual e social.

Entendemos nessa proposta de abordagem metodológica denominada de diário de prática docente, uma ferramenta autorreveladora de práticas profissionais que contribui como recurso e/ou

técnica de pesquisa, de avaliação, de (auto)conhecimento, de (auto)análise, de (auto)formação, de reflexão para implementar o trabalho criativo e/ou inovador. A leitura e a escrita do diário propicia uma retomada de consciência de nossas suas concepções, na correção de rumos, na reformulação e na reorganização das práticas de sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na pesquisa em educação interpretarmos, compreendemos e valorizamos o que é tecido no cotidiano escolar: a prática pedagógica, a formação docente, a imagem social da escola, as relações docente-aprendiz, a avaliação da aprendizagem, dentre outros. Tomamos consciência das (re)construções de práticas educativas registradas, a partir da leitura de um diário. Para Finger (2010, p. 122), "[...] uma informação não tem significado em si; para podermos compreendê-la temos que lhe atribuir um significado, de integrá-la num saber que é outro".

Revisitamos, através do diário de prática docente, o estilo e a qualidade de vida no trabalho pessoal: a organização da jornada, o planejamento de atividades, as estratégias de estudo adotadas, a prática educativa no ambiente escolar e extraescolar. O interessante é como determinadas formas de narrativas permitem que as pessoas processem, lembrem e transmitam conhecimentos sobre o vivido. Segundo Catani *et al*. (1996, p. 73),

> [...] ao se voltarem para seu passado, parece inevitável a quase todas registrar a lembrança de certas pessoas, em especial daquelas que, ao lhes dedicarem ou recusarem carinho e atenção, se mostraram decisivas quanto ao tipo de relação que elas passam, daí por diante a estabelecerem com o conhecimento, consigo mesmas e com as demais pessoas da escola [...].

Ao registrar o ser humano apontará a si mesmo as fragilidades, os sucessos, as dúvidas, os dilemas, as contradições de nossa própria prática, podendo fazer uma proposta de mudança. Os momentos do registro constituem, pois, oportunidades de (auto)crítica, que levam ao (auto)aperfeiçoamento.

PERCURSO METODOLÓGICO

> [...] Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. [...] (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

O corpus metodológico se delineia fundamentado na pesquisa narrativa, do tipo descritiva de abordagem qualitativa, cujos instrumentos investigativos foram os diários da prática docente. Fundamentamos essa discussão através dos estudos de Bruner (1990), Bogdan e Biklen (1994), Benjamin (1987) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que apresentam a importância de reflexões sobre sua estrutura, a narratividade e sobre a conjuntura de sua (co)produção.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a pesquisa qualitativa é uma "[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais".

As narrativas são evocadas, por meio de *flash back* que expressam valores, intensidades particulares e revividas pelos tons, sabores, aromas, toques, texturas, sons..., de acordo com o local e a situação vivenciada. Benjamin (1987, p. 37) relata a importância de narrar, de registrar por escrito, "[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois".

Para Bruner (1990, p. 65), "[...] las historias tienen inevitablemente una voz narrativa: los acontecimientos se contemplan a través de un conjunto peculiar de prismas personales; Y, sobre todo, cuando las historias adoptan la forma, como sucede tan a menudo".

O registro escrito materializa a nossa prática docente, com as dinâmicas do cotidiano da educação infantil, que captam situações de criação, de improvisação num processo de (re)construção e (re)avaliação da prática educativa.

Para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 108), a análise de conteúdo é "[...] tributária do *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir [...]". A partir da análise dos dados coletados foi descortinado o eixo categorial "**Fragmentos da prática docente**", apresentado nesta pesquisa.

O cenário da pesquisa é uma Escola de Educação Infantil na cidade de Floriano no estado do Piauí, Brasil. As interlocutoras desse estudo são professoras da Educação Infantil, com experiência de mais de sete anos, que voluntariamente aceitaram em participar da pesquisa, as quais foram identificadas como Pró-Sossô, Pró-Mille e Pró- Sonia.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DIÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE

> [...] sua própria escrita não reproduz em linhas horizontais o voo fugido da voz; ela ergue em colunas a imagem imóvel e ainda reconhecível das próprias coisas. (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Os diários de prática docente, das professoras de educação infantil pesquisadas, corporificam e objetivam a prática pedagógica por meio da documentação utilizada nesse estudo como instrumento de pesquisa. Por isso, intitulamos o eixo categorial de "**Fragmentos da prática docente**", conforme relatos dos diários escritos pelas interlocutoras.

> Não posso deixar de registrar minha angústia em relação ao MRC (criança autista) a inquietação dele me preocupa, hoje foi um daqueles dias em que ele estava muito agitado, rasgando as revistas, gritando, batendo na mesa e empurrando os colegas. É notório o esforço da (estagiária) Jana para contribuir com o MRC incluso, oferece atividades e objetos diversos, não ficamos satisfeita em sair da sala com ele, mas sentimos obrigação de atender a necessidade dele naquele momento, que não é na sala de aula que vai se acalmar é andar, correr, pular, enfim... No final da aula tanto eu, como Jana (estagiária), estávamos demonstrando vontade de encontrarmos meio para ajudar nosso aluno. (Pró Sossô, diário de prática, 2012).

Hoje, espero que cada momento da minha vida, sejam completados de desafios e conhecimentos. Assim como um leque de descobertas. (Pró Mille, diário de prática, 2012).

> Que aula-passeio maravilhosa! As crianças foram para o centro de lazer a procura de ninhos de pássaros. Durante este passeio foi encontrado o ninho vazio, abandonado. Resolvemos trazer para a escola como parte do nosso canto temático. As crianças demonstraram atenção e curiosidades em olhar cajueiros onde havia presença de ninhos, assim conheceram o verdadeiro habitat de um pássaro e o quanto é importante eles estarem livres. (Pró Sonia, diário de prática, 2012).

No cotidiano da educação infantil, nem sempre todas as situações são "flores sem espinhos". Coroamos um desses momentos com o relato da professora Sossô, ao destacar a existência de angústias, de dilemas, de preocupações professorais ao cuidar da educação de uma criança com au-

tismo. Segundo Paige-Smith e Craft (2010, p. 51), "[...] a reflexão sobre a prática pode, então facilitar nossa compreensão, pois a colocação de questões e problemas complexos dentro de um contexto, sustentado por documentação, pode desenvolver e melhorar a prática".

É notável, o desejo e o reconhecimento, da interlocutora Sossô, em solicitar ajuda para desenvolver ações educativas específicas e relacionadas ao ato de educar- brincar-cuidar com uma criança autista. Para Moss (2010, p. 14), "[...] a reflexão envolve relacionar-se com os outros, ouvi-los e ser ouvido, [...] algo a ser praticado coletivamente". Na relação da Pró Sossô, com a criança autista e com a estagiária auxiliar, percebemos o ato de refletir conjuntamente sobre a elaboração de práticas educativas que contemplem individualmente a criança em questão.

Situações que fogem da rotina criam dissabores, tensões e outras inquietações que fazem com que os professores criem a necessidade de registrar por escrito sobre os desafios da prática docente na educação infantil. Para Holly (2007, p. 90), os diários professorais "[...] ilustram as tensões entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas". A sua relação positiva com a estagiária auxiliar cria um ambiente de reciprocidade e enlaçam as duas educadoras infantis, gerando um comprometimento em investigar outras formas de refletir, de ser e estar professor na educação infantil.

A Pró Mille expressa, em sua narratividade, que a prática docente na educação infantil é recheada de surpresas, de descobertas, de desafios. Registra a alegria de ser professora, de descobrir com as crianças outras formas de produzir conhecimentos, o que propicia momentos de reflexão e de toques colaborativos. Para Brito (2007, p. 57), a realidade do processo de ensinar/aprender requer, certamente, que: "[...] o (a) professor(a) seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possam, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes ao fazer pedagógico".

A interlocutora, Pró Sonia, ao planejar aula-passeio focaliza diferentes objetivos relacionados ao desenvolvimento da concentração, do pensamento, da linguagem e das interações ao sair dos muros da escola. A aula–passeio é um convite à criança para explorar o mundo que a cerca, o que mobiliza o pensar, a expressão linguística (através das narrativas sobre o que se observa), bem como mobiliza as interações entre as crianças e entre estas e os adultos. Essa atividade extra-escolar objetiva aprimorar o enriquecimento sobre o universo sociocultural do grupo de crianças, proporcionando- lhes momentos de reflexão e de descobertas autênticas de aspectos vinculados à realidade local. Para Van Manen e Levering (1996, p. 52), "[...] as experiências das crianças de espaços para brincar descobertos sozinhos estão cheios de fronteiras, limites, portões, cercas, espaços por onde rastejar, dentro-fora".

A exploração de espaços escolares e extra-escolares envolvem atividades compartilhadas que possibilitam o reconhecimento do contexto de vivência da criança. Na aula-passeio à criança aprende sobre seu macro e microambiente, torna-se um aprofundamento sobre a vida em comunidade, um conhecimento mais complexo, a respeito de si, do outro e do meio ambiente, transformando-se em explorações sobre a vida, sobre o campo social, intelectual e afetivo.

ESCRITAS FINAIS (IN)CONCLUSIVOS

> [...] A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (JOSSO, 2004, p.34).

Registrar por escrito em diários de prática docente é escrever sobre o cotidiano escolar, é rememorar e refletir sobre cada decisão que for ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência face às necessidades educativas dos educandos.

Durante a escrita de diários o professor-escritor se depara ou confessa suas paixões, emoções e sentimentos bons e ruins ativados e trazidos, num determinado momento, pelas lembranças e imagens gravadas na memória do vivido, o que pode ao mesmo tempo, fazer com o ator-autor chore, sorria, ignore, esconda seus afetos, sonhos, realizações, interpretações e aquilo que ainda não foi possível de ser concretizado.

Ao redigir um diário cada interlocutor é convidado a (re)fazer sua trajetória, seu percurso em relação a si, aos outros e ao mundo. Falar ou escrever sobre si é assumirmos objetivamente o que nos toca, o que nos encanta e também o que nos causa traumas, medos e ansiedades. Após evocar, revisitar e relatar o vivido, o interlocutor, obtém através dos diários de prática docente uma ferramenta valiosa de conhecimento de si, de autoformação e de reflexão sobre suas condições de vida e trabalho.

Esta ferramenta de escrita possibilita momentos de autorreflexão, auxilia o amadurecimento profissional, ao esclarecimento de si e da sua professoralidade, fator indispensável para que se tornem investigadores da prática educativa.

As pessoas que recorrem à narrativa como um método de investigação de si e do mundo, materializam, plasmam o trabalho docente e o fenômeno narrativo singular

que potencializa e dá valor as ações cotidianas, alimentando a vontade de fazer um trabalho exitoso, prazeroso e interveniente.

O registro escrito é uma forma de organização cronológica ou não, de expressão de ideias, de juízos, de valores. É, também, uma forma de comunicar aos pares, aos formadores, aos pesquisadores e aos responsáveis pelos educandos, como se processam as relações interativas, a avaliação da aprendizagem, as intervenções socioeducativas, o modo de ver e escrever sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história cultural. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas; v,1)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises.

Teresina, PI: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**: Más allá de lá revolucíon cognitiva. Tradução de Juan Carlos Gómez Crespo e José Luis Linaza. Madrid, ES: Alianza Editorial, 1990.

CATANI, Denice Bárbara. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

_____. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-47.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LAR-

ROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, ES: Laertes, S. A de Ediciones, 1995.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.47-59, nov. 1996.

_____.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O diário como instrumento de avaliação e investigação didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA PRÁTICA E ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ENDIPE, 1998. 232p.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António;_ . (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto) Biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida)

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). Tradução de Laura Hansen. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

HOLLY, Mary Louise. Inventigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007. p. 79-110. (Coleção Ciências da Educação, 4)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 166f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada ao ensino de línguas)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARTÍN, José; PORLÁN, Rafael. **El diario del professor**: Um recurso para la docencia. 5. ed. Sevilla, ES: Díada, 1997.

MOSS, Peter. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 13-19.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida**: teoria e prática. Tradução João Quintela. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação... In:_____. (Org.). **Porque Escrever é Fazer História**: revelações, subversões e superações. UNICAMP, Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 45-59.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2006.

VAN MANEN, Max; LEVERING, Bas. **O segredo na infância**: intimidade, privacidade e o self reconsiderado. Tradução Teresa Furtado Coelho. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1996. (Horizontes pedagógicos, 36)

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

PRÁTICAS E SABERES DOCENTES: PAUTADA NUMA FORMAÇÃO CONTINUADA

ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA
Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí- UFPI. Bolsista do Observatório da Educação- OBEDUC. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – flaviacosmoraes@hotmail.com
MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS
Professora da rede Municipal e Estadual de Castelo do Piauí – desterrobarros@hotmail.com
RAYANE PEDROSA DOS SANTOS
Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí- UFPI. Egressa do Programa de Educação Tutorial- PET de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Email: rps_fofa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A profissão docente no contexto atual tem si tornado fontes de pesquisa para vários estudiosos e entre os muitos aspectos que vem sendo abordado diz respeito à formação inicial e continuada. Neste contexto, a atividade docente vem se construindo em cima de muitas indagações, pois com o avanço dos meios de comunicações e a proliferações da informática, o conhecimento é de fácil acesso e, com isso, o papel do professor tem aumentado de forma significativa, assim também, como especulações sobre a verdadeira identidade desse profissional. No decorrer dos tempos o professor passou de um mero transmissor de conhecimento para um pesquisador, construtor e auxiliador no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, muitas dessas pesquisas mostram que é necessário que esses profissionais busquem uma formação contínua e que ela precisa contextualizada de acordo com a realidade dos discentes, tendo em vista que estes são o público alvo da mesma. Durante os estudos feitos sobre a pesquisa, acompanhamos os conhecimentos de grandes autores como: DALL'ORTO' (2000), IMBERNÓN (2010), IBIAPINA et al (2007), TARDIF (2002), GARCÍA (1999), entre outros.

Levando em consideração a importância de todos os aspectos abordados acima a respeito da prática pedagógica buscamos nesse estudo conhecer esse processo nos professores da rede municipal de Teresina-Piauí. Este estudo tem como objetivo compreender como ocorre o processo de formação continuada de professores da rede Municipal do Município de Teresina oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Esta pesquisa se caracteriza segundo BERVIANI et al (2007) como sendo de natureza qualitativa descritiva, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica. Posteriormente realizamos uma pesquisa de campo junto a professores da Rede Municipal de Teresina-PI. O interesse por esse estudo surgiu de várias inquietações geradas no contexto da formação inicial na condição de graduanda, que me instigou o desejo de conhecer as implicações da formação inicial e continuada dos docentes na rede municipal de ensino em suas práticas pedagógicas.

PRÁTICA REFLEXIVA COM FOCO NUMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na atualidade a atividade docente vem se construindo em cima de muitas indagações, pois com o avanço dos meios de comunicações e a proliferações da informática o conhecimento é de fácil acesso e com isso o papel do professor tem aumentado de forma significativa, assim também, como

especulações sobre a verdadeira identidade destes. No decorrer dos tempos o professor passou de um mero transmissor de conhecimento para um pesquisador, construtor e auxiliador no processo de construção do conhecimento. Neste sentido,

> Pressupõe, também, a consideração dos conhecimentos produzidos nas universidades que devem ser analisados criticamente antes de serem adotados em suas práticas docentes. É preciso ter consciência dos pressupostos epistemológicos que dão suporte a cada uma dessas teorias para, então, se tomar a decisão de usá-las ou não. No entanto, elas não devem ser ignoradas. (DALL'ORTO', 2000, p.125).

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica reflexiva conduz a ação docente a uma roupagem nova no seu fazer, pois leva o professor a ser um criador de novos meios e caminhos que impulsionam os seus alunos a terem sede de conhecimentos. A reflexão da prática também torna o docente inquieto no que não está bem no seu fazer em sala e isso o levará a procurar na coletividade uma solução para o problema que foi percebido por este. Sendo assim, um processo de reflexão permitirá que o docente planeje e replaneje suas ações.

É importante salientar que, para que uma boa prática traga êxito ao processo de construção do conhecimento, é necessário rever muitos fatores. Alguns deles são o meio em que a instituição de ensino está inserida, os alunos que esta instituição atende, entre outros. No processo de ensino-aprendizagem refletir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo aplicada é fundamental, pois uma aprendizagem de qualidade depende do desenvolvimento dessas.

E partindo do contexto atual da nossa sociedade o que mais se ouve sobre a atividade docente é que essa é de uma grande complexidade, pois o mundo em que vivemos se caracteriza pela velocidade das mudanças e pelo progresso, e isso vem tornando assim, esse trabalho um pouco mais delicado no seu fazer prático. Assim, os professores têm a incumbência da capacitação de recursos humanos para atuarem na educação, pois assim, terão à base do desenvolvimento de conhecimento da formação de cada cidadão que irá formar para que este possa transformar a sociedade em que vive. O processo de construção profissional do professor começa na formação inicial, nela o docente começa a aprender a ensinar, para depois começar a ensinar na prática, pois os sucessos da sua prática e das suas competências são construídos na atuação e na prática do currículo junto aos alunos.

Porém, antes que o professor chegue até o seu campo de trabalho é necessário que este passe pelas instituições formadoras e nem sempre estas oferecem uma formação que leve seu aluno ao contato prático com a sua área de atuação, tornando assim, o exercício da prática desse futuro profissional um pouco mais difícil. Com a falta desse contato inicial do futuro docente com sua prática profissional futura, muitas vezes torna seus alunos amedrontado quando chega a hora do estágio obrigatório. Nesse sentido "Formação não acontece, pois, no vazio. Supõe dinamismo, ação recíproca, troca de experiências interações sociais e interações de aprendizagem." (PIRES et al, 2011).

Há muitos casos em que as instituições deixam seus alunos a mercê dos estágios não obrigatórios, onde os conhecimentos práticos são passados de qualquer jeito e em muitos casos eles são aprendidos a "grosso modo" sem ninguém para orientar, fazendo com que esses alunos construam uma prática baseada no empirismo sem suporte teórico nenhum, pois em alguns casos as escolas e os gestores destas se omitem a busca de teorias que contribua para construção de uma ação baseada na ação-reflexão-ação.

Formar professores para atuarem na educação do contexto social atual exige das agências formadoras um olhar especial, porque além dos aportes teóricos que é dado em todos os outros

processos de formação e também na formação de docentes, estes também precisam ser levados ao exercício da prática orientada cada vez mais cedo, pois só assim terão contato com os diferentes sujeitos que irão trabalhar na sua futura prática profissional.

É importante colocar aqui que, nesse contato inicial com seu fazer posterior a sua formação, o estudante poderá analisar as possíveis realidades que irá atuar os problemas que encontrará os diferentes contextos dos sujeitos que serão atendidos por ele. Além disso, esse contato também possibilitará a olhar para os partícipes do contexto escolar (gestores, professores, pais, alunos etc.), todo corpo que faz parte da construção da escola como um todo.

É importante resaltar aqui que esse contato orientado ainda no processo de formação inicial permitirá a construção de novos conhecimentos sendo que estes alunos poderão confrontar a formação teórica ministrada na academia com a prática observada, vivida e orientada nas escolas. A vivência da prática instruída ainda no processo de formação inicial pode tornar o futuro professor um profissional cada vez reflexivo e incentivador do processo de reflexão para construção de novos conhecimentos, visto que este é incentivado a viver isso ainda na sua formação inicial.

Ao possibilitar uma formação inicial que contemple os aportes teóricos e a vivencia com a prática orientada as instituições formadoras estão contribuindo para que os futuros docentes possam construir uma prática pedagógica cada vez mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, visto que este é o objetivo principal da ação docente. São percebíveis os esforços de muitos estudiosos que ao longo dos anos têm se dedicado na busca de conhecimentos que auxiliem os professores a construírem novas práticas pedagógicas que venham contribuir para o sucesso da ação docente e assim do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, estes esforços precisam ser apreciados e incentivados pelas instituições formadoras assim também, como pelas escolas, afim de que novos conhecimentos sejam gerados e exercitados, visto que os sujeitos (alunos, professores) e as realidades estão em constante transformação e necessitam que sejam acompanhados e orientados nessas transformações. Partindo dessa perspectiva pode-se dizer que,

> Os futuros professores e professores também devem estar preparados para atenderem as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto, (IMBERNÓN, 2010, p.64).

Diante disso, pode-se perceber que a formação é um caminho com um grande leque de oportunidades de aprendizado, e que cada um desses aprendizados precisam ser bem trabalhados para que na prática docente os erros possam ser percebidos e seja tentado fazer as possíveis correções. Para se trabalhar com diferentes sujeitos exige que o profissional busque refletir sobre sua ação e sobre ação do seu publico trabalhado, por isso a importância do contato orientado com o seu campo de atuação do futuro docente ainda no inicio da formação inicial, pois aí se pode buscar a exercer a reflexão profissional do seu campo especifico. Mesmo sabendo que esta especificidade é mutável de acordo com os sujeitos, com a realidade de cada comunidade e também com identidade cultural e familiar de cada um.

Compreendemos sobre a existência de dificuldades para implementação de um processo de formação que englobe a amplitude que essa formação deseja, porém não se deve apegar-se a essas dificuldades para se cruzar os braços e deixar tudo como está. Na urgência com que as informações chegam às pessoas faz-se necessários que às agencias formadoras busquem de imediato repensar

seus currículos e suas metodologias, para que possam estar habilitadas a formarem professores cada vez mais capacitados, incentivados com a sua profissão, reflexivos e incentivadores do processo de reflexão para construção de novos conhecimentos.

Essa construção de conhecimentos se dá mediante a formação continuada que segundo Tardif (2002, p.291) "[...] concentra- se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sobre medida, no ambiente do trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.". Dessa forma, há uma gama de formas de se adquirir uma formação constante.

A partir do momento que essas repensarem seus processos de formação e colocarem em prática, essas mudanças acontecerão nos futuros profissionais da docência, estes viverão uma nova versão da formação inicial onde serão oportunizados a vivenciarem uma prática orientada ainda no principio da sua formação, isso lhe trará muitos questionamento para conduzirem os seus estudos dentro da academia, assim também como poderá proporcionar a esse aluno um futuro ciente do que faz e de como fazer para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com sucesso diante das diversas transformações ocorridas na nossa sociedade atual.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Sendo que o objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorre o processo de formação continuada de professores da rede Municipal do Município de Teresina oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), empreendemos estudos a teóricos tais como Tardif (2002), Imbernón (2010), Ibiapina et al (2007), García (1999) entre outros.

Desta forma, o presente estudo se caracteriza como sendo uma abordagem de natureza qualitativa descritiva, na qual Richardson (2010, p.79) nos diz que esse tipo de pesquisa "[...] justifica- se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social". A pesquisa se estruturou da seguinte forma: num primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico, na tentativa de aprofundaras teorias que discute a importância da formação inicial e continuada pautada em práticas reflexivas. Nesse sentido, esse estudo se trata de uma realidade que a nosso ver precisa ser conhecida e analisada.

Totalizaram dez sujeitos na pesquisa, contudo fizemos um recorte, dessa forma, a análise foi feita junto a cinco professores que atuam na rede municipal de Teresina. Para uma melhor amostragem a pesquisa foi desenvolvida com professores de duas das diferentes zonas do município supracitado, sendo estas: zona sul e zona sudeste da referida cidade citada acima. Assim, buscamos conhecer a formação inicial e as atividades de formação continuada desses docentes.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. Logo depois, apresentamos as informações colhidas nos questionários com todas as discussões e resultados. O período de realização da pesquisa foi maio a junho de 2012. Para preservarmos o anonimato dos entrevistados os identificaremos como P1, P2, P3, P4 e P5.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim, tendo em vista que o objetivo da pesquisa foi conhecer os processos de formação continuada dos professores da rede municipal de Teresina. Elencaremos alguns resultados. Dessa forma,

quanto à formação inicial dos professores pesquisados 40% responderam que são formados no antigo Pedagógico (Ensino Médio), e 60% são formados em Licenciatura em Pedagogia (Superior). A respeito disso, a formação dos profissionais da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 9394/96, Art. 62, apresenta a seguinte configuração:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 18).

A formação mínima exigida nos dias atuais tanto no Ensino Fundamental assim como os outros níveis de ensino, é em nível superior a título de graduação, porém, no contexto de atuação e exercício da docência ainda existem professores que tem só o antigo pedagógico.

Na tentativa de compreender como ocorre o processo de formação continuada de professores da rede Municipal do Município de Teresina oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Perguntamos com o ocorre essa formação continuada dos professores, assim obtivemos as seguintes respostas:

> (P2) A rede municipal só dispõe uma formação para os professores de 6º ao 9º ano, para as turmas menores a meta é português e matemática.
>
> (P4) Não acontece do 1º ao 5º ano do E. F. (P5) Não temos, minha formação continuada é só em Língua Portuguesa no centro de formação Odilon Nunes.

Dessa forma, nos relatos dos docentes percebe-se que a formação está voltada apenas para o ensino de português e matemática, deixando de lado as outras disciplinas. Outros relatam a falta de formação continuada. Dificultando, portanto, o desenvolvimento de uma prática docente pautada na reflexão e consequentemente do processo de ensino- aprendizagem.

Além disso, há sujeitos que apontam haver discussões trocas de experiências. Como abaixo citamos,

> "No centro de formação Odilon Nunes, onde são elaboradas oficinas de acordo com as diretrizes de município. Nestas oficinas há trocas de experiências, palestras (P8)"

Nesse sentido, a formação tende a ser pautada na reflexão, sendo que pode ser conceituada como uma "[...] atividade mental, olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, teoria formal e experiência concreta [...]" (IBIAPINA et al, 2007, p. 47).

Neste contexto, sabemos que todas as profissões necessitam de uma formação continuada para que haja sempre novas formas de se fazer de inovar as práticas e as vivências. E na atividade docente isso é mais que necessário, pois estamos lidando com seres humanos e principalmente, com o processo de formação pessoal, profissional e ético destes. A atividade docente exige uma formação contínua que se esgota não na graduação, pós-graduação, pois vai muito além, é preciso que as instâncias formadoras e as secretarias de educação se juntem para estarem proporcionando isso aos docentes e esses devem buscar e exigir dos seus superiores essa formação. Nessa perspectiva,

> A formação [...] pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por ultimo é possível falar de formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação. (GARCÍA, 1999, p. 19).

Deste modo, todos têm responsabilidades a cumprir para que a educação ande com sucesso. Se alguma coisa não está acontecendo é lógico que esse sucesso não vai acontecer, principalmente quando o que não está acontecendo é a formação continuada ou quando essa só acontece pela metade, no processo educativo de formação cidadã nada se pode fazer pela metade, Como apontam os sujeitos abaixo,

> (P6)Não acontece do 1º ao 5º ano do E. F.
>
> (P7) Não temos minha formação continuada é em Língua Portuguesa no centro de formação Odilon Nunes.

Dessa forma, isso poderá gerar déficit irreparável como professores que não gostam do que estão fazendo, professores egoístas que se acham donos do conhecimento, grandes números de evasões nas escolas devido à aplicação de metodologias ultrapassadas em sala de aulas entre outros. Desta forma,

> Pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre Os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. (DAMASCENO; SILVA, 2006,p. 20).

Contudo, para que isso seja evitado só possibilitando a formação de espaços de discussões, de trocas de experiências e de uma formação continua completa envolvendo todas as disciplinas propostas no fluxograma escolar, sem menosprezar outras disciplinas, na tentativa de oferecer aos docentes uma maior capacitação uma melhoria em suas práticas, bem como em seu pleno exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os professores pesquisados em sua maioria são graduados em Pedagogia, e os que não são graduados em Pedagogia tem o Normal Superior (Magistério). Assim também, de acordo com os resultados analisados, pudemos perceber que a formação continuada não é desenvolvida por estes professores que atuam na docência. Vale ressaltar que a formação oferecida pela SEMEC é voltada somente para as disciplina de Português e Matemática.

Diante dos resultados obtidos, podemos perceber a importância dos professores em buscar uma formação continuada tendo em vista uma melhoria na qualidade de ensino. Pois levando em consideração o contexto social e as transformações vivências na atualidade, exige- se desse profissional uma atualização constante, com base numa reflexão de fazer pedagógico.

Podemos constatar também que essa formação oferecida pela SEMEC é fragmentada, na medida em que não contempla todos os professores da rede, e aqueles que são contemplados com essa formação ela não ocorre de forma integrada. Na medida em que se prioriza uma disciplina em detrimento de outra. Não havendo, portanto, uma formação completa, que é exigida para o pleno e efetivo exercício profissional.

Dessa forma, percebemos que há uma necessidade de melhoria nesses cursos ofertados, tendo em vista uma pratica pedagógica que seja pautada em reflexões e um ensino de qualidade. Partindo desse pressuposto, compreendemos que essa rede de ensino necessita rever o seu papel

enquanto instituição formativa que visa ampliar e/ou colaborar para a melhoria da prática docente, consequentemente do processo de ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

DALL'ORTO, Hilda Lea Rabello. O papel da Didática e da Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências. **Educação em foco**, Juiz de Fora, Editora UFJF, p.115-130, 2000.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. In: *Anais da 19ª* **Anped**, 1996 (disq.).

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Editora Porto: 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de. M; LOUREIRO, E. Jr.; BRITO, F. da C. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores:** Texto & Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIRES, J; PIRES, G. N. da L. **Prática de educação e de formação.** João Pessoa: Ideia, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (ET al). 3. Ed. 11. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

Parte VII

Práticas Pedagógicas e Ensino

PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO COLABORATIVA

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO
UFPI – fabricia.formar.pi@hotmail.com
IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A violência é uma problemática que vem causando impacto expressivo na sociedade e no âmbito escolar, sendo evidenciada no meio televisivo, na internet, nos jornais escritos e, principalmente no meio acadêmico e nos discursos dos sujeitos escolares, uma vez que, afeta os sujeitos envolvidos fisicamente, psicologicamente, eticamente e principalmente socialmente.

No contexto escolar é comum presenciarmos nos discursos dos professores que a violência está sendo perpetuada de diversas formas, tais como: pichações, bebedouros quebrados, banheiros inutilizáveis, xingamento e agressão física entre os sujeitos institucionais, comentários pejorativos, "fofoquinhas", dentre outras...(ABRAMOVAY, 2002).

Diante do exposto, muitas vezes, o professor não sabe como agir ou sente-se impotente frente à violência em contexto escolar, afirmando que durante a formação inicial não foi instigado a refletir criticamente relacionando a unidade teoria e prática e produzir a compreensão de que esses processos são indissociáveis, e que embora formem uma unidade, possuem identidade própria. No contexto escolar, as práticas de enfrentamento desenvolvidas pelos professores, na maioria das vezes, caracterizam por repetições oriundas de seus professores ou de experiências vivenciadas no decorrer de seu percurso escolar ou pessoal. Nessa perspectiva, a referida prática apresenta contradições advindas da fragilidade na realização de diagnósticos precisos da realidade e da falta de contextualização histórica da problemática vivida da violência, conforme evidenciam Guimarães (1988), Abramovay (2002), Charlot (2002), entre outros

As situações de contradição expostas não encontram respaldo nos processos de formação contínua vivenciados pelos professores, pois, nesses processos, prevalece a ausência de temáticas que auxiliem os docentes a enfrentarem à violência no contexto escolar, ou seja, os cursos de formação contínua limitam-se a trabalhar aspectos conteúdistas do contexto escolar, não contribuindo, dessa forma, para que esses profissionais sejam formados para o enfrentamento das situações reais de violência, uma vez que se deixa de lado estratégias de enfrentamento da violência no contexto escolar, conforme afirmam estudiosos como: Abramovay (2002), Milani (2003), entre outros. Consequentemente, o contexto escolar não é tido como lugar que provoque o 'bem estar' e o 'bem querer' dos professores e dos alunos, ao contrário, os professores e os alunos sentem-se desmotivados, desanimados em prosseguir satisfatoriamente no processo de ensino e de aprendizagem nos contextos escolares acometidos pela violência.

Partindo desse quadro nos direcionamos a investigar como aluna da iniciação científica da Universidade Estadual do Piauí o projeto intitulado de "Formação e saberes dos docentes que trabalham na Educação Básica no contexto da violência escolar no intuito de desvelar a formação e os saberes dos professores acometidos pela problemática da violência.

A partir dessa experiência fomos instigados a aprofundar nossos estudos em nível de mestrado com intuito de responder os seguintes questionamentos: Que tipo de práticas são produzidas pelos professores para o enfrentamento da violência em contexto escolar? Quais os sentidos e significados que os professores atribuem as suas práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar? Como as práticas produzidas pelos professores podem expandir? A partir destas questões norteadoras, A partir destas questões norteadoras, elaboramos o nosso objeto de pesquisa: **Sentidos e significados dos professores dos anos iniciais das práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar.**

Nessa perspectiva, consideramos imprescindível que o professor reveja suas teorias e práticas de enfrentamento a violência, como forma de trazer a tona contradições e gerar conflitos que o faça atingir um nível de consciência mais desenvolvido, objetivando a expansão das práticas de enfrentamento a violência.

O ensaio tem como objetivo discutir as significações dos professores dos anos iniciais perante as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar e as implicações da Pesquisa Colaborativa.

O referido ensaio está dividido em cinco seções. A primeira seção traz a contextualização e os objetivos do ensaio. Na segunda seção iremos trazer o contexto histórico das práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar. Na terceira seção trataremos sobre a contribuição da Pesquisa Colaborativa como forma de proporcionar a formação e o desenvolvimento profissional frente à violência no âmbito escolar. Na quarta seção discutiremos as significações produzidas pelos professores frente à problemática da violência. E a última seção trará as considerações finais do estudo em tela.

Na próxima seção discutiremos sobre o desenvolvimento das práticas de enfrentamento à violência escolar ao longo dos anos.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Ao iniciarmos nossa análise acerca das práticas de enfrentamento à violência utilizadas pelos professores dos anos iniciais, faz-se necessário esclarecer o conceito de Violência. De acordo com Fukui (1991, p.103):

> [...] violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição.

Deste modo, compreendemos que a violência tende a destruição do outro, fundado no desrespeito e na negação do outro, podendo inserir-se no plano físico, psicológico e ético, atingindo vários segmentos e contextos e abrindo a necessidade de implementação de práticas de enfretamento à violência.

Dentre os segmentos destacamos a violência contra crianças e adolescentes, no qual esteve presente na história da humanidade desde os mais antigos registros, sendo perpetuada historicamente em prol da defesa da disciplina e da dominação das crianças (FALEIROS, 2007, p.14). Desde então se observa o caráter destruidor e perturbador do da violência em meio às relações estabelecidas socialmente, evidenciando a necessidade de práticas de enfrentamento à violência em vários contextos, inclusive no âmbito escolar.

No âmbito escolar a violência vem causando um impacto expressivo em nosso meio, sendo visualizada na televisão, na internet, nos jornais, nas instituições escolares, dentre outros. Segundo Mattos, Gentilini e Lopes (2011) a partir de 1980 surgiram inúmeros estudos e discussões sobre as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, tendo em vista a crescente visibilidade social e dos atos de violência em diferentes perspectivas, conforme afirmam vários estudos Guimarães (1988), Sposito (1998), Chauí (1999), Abramovay (2002) e Charlot (2002).

Na década de 1980, as administrações estaduais e municipais questionaram as diferentes manifestações de violência no âmbito escolar, tendo em vista que o processo de democratização de ensino encontrava-se nos debates entre as posições políticas e as acadêmicas. Desta forma, visava-se como forma de enfrentamento à violência a construção de uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, sendo considerado como um passo fundamental no combate a violência no meio escolar.

A iniciativa de desenvolver políticas de redução da violência no âmbito escolar partiu do Ministério da Justiça, o qual englobou os níveis estaduais e municipais. Por sua vez, destacamos a criação em junho de 1999 de uma comissão de especialistas responsáveis em elaborar diretrizes no intuito de reduzir a violência nas escolas públicas, consequentemente, as parcerias feitas com institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais deram origem a diversos programas de enfrentamento à violência em contexto escolar (Anjos da Escola – PM/MG[1] entre outros) que a partir do ano de 2000, expandiram por 14 (quatorze) estados brasileiros.

A partir da década de 1990, iniciou-se uma preocupação em rever a formação docente no que diz respeito ao enfrentamento da violência em contexto escolar, como por exemplo, o Plano Decenal de Educação e as pesquisas nacionais e internacionais que trouxeram a proposta de repensar a formação inicial e a formação contínua, uma vez que, a formação de docentes não se trata de somente acumular cursos e treinamentos dos conteúdos, mas privilegiar um processo de reflexão crítica relacionando teoria e prática sobre as práticas de enfrentamento à violência em âmbito escolar.

Na seção seguinte trataremos sobre as condições necessárias para execução de uma Pesquisa Colaborativa e as suas contribuições no processo educacional.

PESQUISA COLABORATIVA: FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A Pesquisa Colaborativa é a modalidade de pesquisa desenvolvida com a intencionalidade de colocar os docentes e o pesquisador em condição de igualdade de forma que todos, enquanto partícipe da investigação-formação, possam colocar seus pontos de vista em relação as suas teorias

[1] O Projeto tem como objetivo reduzir os índices de violência e criminalidade nos estabelecimentos de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus da cidade. O Anjos da Escola consiste na presença dos agentes comunitários de segurança escolar, qualificados e capacitados com o curso de formação em Agente Comunitário de Segurança Escolar, para atuarem junto aos estabelecimentos de ensino, com prioridades para aqueles com maior incidência criminal e situados em áreas de grande risco social.

e práticas. O processo de pesquisa e de produção de conhecimento é organizado com a finalidade de instigar os partícipes a refletirem criticamente sobre as os sentidos e significados das práticas de enfrentamento da violência por parte de professores que atuam nos anos escolares iniciais acometidos por essa problemática.

Nessa ótica, os partícipes da pesquisa possuem competências diferentes e complementares que contribuem no processo de formação e pesquisa, uma vez que colocam suas compreensões perante as práticas de enfrentamento à violência, promovendo a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, como afirmam Desgagné (1998), Magalhães (2007), entre outros.

Para compreender o processo em que se deu a organização desta Pesquisa Colaborativa, explicitamos as condições produzidas para a execução do processo investigativo colaborativo e formativo, enfatizando as contribuições para o processo de enfrentamento da violência.

Nessa perspectiva, a Pesquisa Colaborativa é um tipo de pesquisa em que os partícipes engajam-se em espaços reflexivos em prol de um objeto comum para colocar seus pontos de vista em relação suas práticas e teorias, e para trazer à tona as contradições e gerar conflitos. Assim, a academia e os professores se aproximam e buscam reinterpretar suas teorias e práticas produzidas no enfrentamento da violência em contexto escolar, o que permite a externalização e a internalização de compreensões, concordâncias e discordâncias e o reconhecimento de necessidades que possibilitam o desenvolvimento de um nível de consciência que promove a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos nesse processo.

Para produzirmos conhecimento e desenvolvimento profissional, esta pesquisa produziu condições materiais que promoveram espaços reflexivos de questionamento das práticas de enfrentamento à violência. A primeira condição foi à adesão volitiva dos partícipes, pois, para participar de uma pesquisa colaborativa, é fundamental que o objeto comum seja compartilhado por todos e parta da necessidade de cada um. A segunda condição foi o engajamento de todos como garantia de que houvesse participação ativa nas reflexões e no compartilhamento das significações. Nesse movimento, o apoio mútuo e a confiança se tornaram requisitos essenciais para o estabelecimento de laços afetivos e cognitivos entre os partícipes.

A terceira condição foi à liderança compartilhada ou corresponsabilidade nas ações, ou seja, professores e a pesquisadora não vivenciaram no processo de pesquisa relações hierárquicas, ao invés dessa modalidade de relação foram construídas decisões compartilhadas e democraticamente discutidas. Nesse sentido, o pesquisador e os colaboradores participaram do processo investigativo com o mesmo direito de vez e de voz. As atribuições negociadas contemplam tanto ações que são específicas do pesquisador quanto as ações que são específicas dos colaboradores, bem como ações comuns em que a responsabilidade na execução da pesquisa é compartilhada a fim de se atingir os objetivos traçados na e pela pesquisa.

Assim, nesse processo a organização da pesquisa contempla a intencionalidade de que os partícipes atinjam um nível de consciência que os façam reconhecer coletivamente quais são as significações e as práticas mais desenvolvidas de enfretamento à violência. A negociação de sentidos é uma condição para que esse movimento ocorra, uma vez que as possibilidades produzidas conjuntamente ampliam os sentidos já internalizados sobre essas questões, o que sozinhos não seria possível, o contexto colaborativo provoca o repensar das teorias e das práticas, trazendo à tona significações oriundas de pensamentos e de práticas alienadas que se materializam nos discursos e nas práticas autoritárias. O objetivo das negociações de sentidos é gerar conflitos, motivando os par-

tícipes a negociarem sentidos e compartilharem significados mais desenvolvidos sobre a violência, o que cria condições para um agir com nível de consciência crítico.

A referida pesquisa utilizou como referência os princípios da abordagem sócio- histórica, por exemplo, levando em consideração que os partícipes são pessoas e profissionais que se desenvolvem por meio das relações sociais; e, como seres históricos, estão sempre em desenvolvimento, ampliando os níveis de significações sobre as questões que envolvem as suas práticas docentes, em foco neste estudo estiveram presentes as práticas de enfrentamento da violência.

Desta forma, os contextos de reflexão construídos motivaram os professores repensassem seus modos de agir, relacionando as práticas de enfrentamento à violência as teorias e vice-versa, uma vez que, teoria e prática não se separam, se complementam.

Assim, utilizamos os princípios do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que, não buscamos tratar as práticas de enfrentamento como estáveis e fixas e, conforme defende Vigotski (1989, p. 70), analisamos processo e não objetos, considerando a origem e também a base dinâmico-causais dos problemas da violência que ocorre na escola, além de levar em consideração também as relações sociais e a historicidade como determinadas da constituição da humanidade.

Na seção seguinte trataremos sobre as significações produzidas pelos professores das práticas de enfrentamento a violência em contexto escolar.

SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR.

Com base nos estudos de Milani (2003), apontamos três significações que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos sujeitos educacionais, são elas: a da repressão, a estrutural e a cultura de paz. Importante salientar que esses discursos servem de base às explicações dos professores e diretores referente à problemática da violência em contexto, e consequentemente, apontam em seus discursos as práticas de enfrentamento produzidas pelos sujeitos educacionais e instituições de ensino.

A significação baseada na repressão preconiza o uso de medidas punitivas no âmbito escolar. Abramovay e Castro (2006), afirmam que a escola utiliza três mecanismos para enfrentar as situações de natureza conflituosas, destacamos: a ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental e a transferência da escola. Nessa perspectiva, a escola e o professor reagem com atos punitivos como suspensão, expulsões e até mesmo repressão policial dentro do espaço escolar, caracterizando práticas punitivas para o enfrentamento da violência.

As práticas punitivas são muito usadas pelos professores, as quais observamos nos discursos das partícipes quando perguntamos que tipos de práticas de enfrentamento à violência utilizavam no âmbito escolar. Logo abaixo, apresentamos alguns trechos do encontro colaborativo realizado no dia 29 de abril de 2013 que retratam essa compreensão:

> F: Quais as práticas de enfrentamento que vocês utilizam?
>
> A: Quando está de mais. Eu começo tirando a metade do recreio, dez minutos comigo na sala de aula fazendo cópia, às vezes tirava o recreio todo e merendava na sala. Eu percebia que melhorava alguns dias, mas voltava a fazer de novo e eu voltava a aplicar o castigo, e às vezes eu não deixava o aluno participar de alguma dinâmica e/ou brincadeira, fazia alguma coisa para punir.

> A: Eu mostro o que eles podem ta perdendo se eles continuarem fazendo, no caso tirar a metade do recreio ou tiro todo, faço com que eles lanchem na sala, mas antes fazer uma cópia enorme para poder lanchar. Eles ficam com medo disso sempre acontecer (risos). Eu percebi que as brigas estão diminuindo. Então eles pensam que se continuar, vão ter que fazer aquela cópia enorme, vou perder o meu recreio, então é isso.
>
> V: E se deixar sem recreio deixar só um, pois se deixar tudo, ficam aconchegados, pra eles tanto faz. Deixa só um é até melhorzinho, mas mesmo assim não funciona.
>
> A: Para servir de exemplo para os outros. Senão fica um olhando para a cara do outro. Antigamente eu deixava de dez alunos fazendo cópia. Essa da cópia é ótima. Eles melhoravam a caligrafia (risos).

Diante do exposto, observamos que as práticas punitivas estão constantemente presente no contexto escolar, mas que apesar de propiciar um resultado aparentemente imediato e contribuir para o fim da impunidade, muitas vezes, não repercute o efeito em outras situações, fazendo com que os alunos realizem novamente outras violências.

A significação estrutural afirma que a causa da violência reside na estrutura sócio-econômica. Desse modo, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito o que se fazer (MILANI, 2003), consequentemente, essa significação ao vincular a solução da violência a questões complexas (desemprego, miséria, fome...), ou seja, situadas numa perspectiva de intervenção social e econômica, poderá gerar em curto prazo, o desânimo e o imobilismo por parte dos professores.

Milani (2003) afirma que essa significação está presente nos discursos dos professores prevalecendo na maioria das vezes uma postura determinista frente à problemática da violência de modo que os sujeitos educacionais (professores, diretores etc ...) não reconhecem outras possibilidades disponíveis para o enfrentamento da violência no contexto escolar, assim fazemos uma inferência de que os professores se excluem ou se omitem do processo de enfrentamento à violência em contexto escolar, transferindo essa responsabilidade para fora de uma intervenção individual, caracterizando uma prática omissa, alienada, antidialógica e de exclusão frente a problemática da violência.

No depoimento abaixo realizado pela professora V identificamos a significação estrutural:

> V: É uma coisa que vem de casa. Como é que o professor vai trabalhar sozinho essa problemática? A gente fica realmente de mãos atadas diante de certas situações. Tem que trabalhar junto com a família. Cadê a família? Cadê o estado que não ver isso?
>
> V: A família é muito desestruturada, é muito difícil.

É importante salientar que muitos professores questionam-se como ensinar a alunos que vivem em condições tão precárias e de violência, assim, como a professora V muitos professores não sabem o que fazer e sentem-se impotentes diante de alunos provenientes de comunidades pobres e de famílias desestruturadas. Por sua vez, a professora V é exemplo que considera a estrutura social, econômica e familiar imprescindível para o enfrentamento da violência no âmbito escolar.

A terceira significação é a da cultura de paz, na qual propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte dos indivíduos, grupos, instituições e governos. Nessa perspectiva, compreendemos que promover transformações nos níveis macro (estrutura sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais), não são processos excludentes, e sim complementares (MILANI, 2003, p. 38). Com base em Milani (2003, p. 39) destacamos diversas necessidades e estratégias:

> uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade; implementação de programas; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc .

Nessa perspectiva, observamos que a prática da cultura de paz perpassa por um diálogo crítico e problematizador defendido por Freire (1987), a fim de favorecer a incorporação de valores éticos e humanos e principalmente promover a participação da comunidade escolar frente o enfrentamento da violência no âmbito escolar.

Baseado nos estudos de Milani (2003) a favor da prática da cultura de paz para o enfrentamento da violência no contexto escolar identificamos três significações que auxiliam na sua compreensão: a primeira significação nos remete compreender que a cultura de paz indica que a paz e os termos relacionados como violência e guerra não são naturais, mas são construídas pelos homens no decorrer do seu desenvolvimento, ou seja, o ser humano não nasce violento e sim desenvolve condutas violentas a partir das relações mantidas no seu processo de desenvolvimento.

Deste modo, destacamos a importância da desnaturalização dos termos como paz, violência e guerra, pois a partir do momento que entendemos a violência como algo não inato do ser humano, mas como uma construção cultural que se perpetua no decorrer do desenvolvimento humano, nos direcionamos a enfrentá-la e não somente aceitá-la como algo da natureza humana.

A segunda significação realça o caráter estrutural e sistêmico da cultura de paz, que conforme Macêdo (2012, p. 95) "poderá tanto favorecer como desfavorecer, ou até mesmo impedir determinadas interações". Desta forma, a cultura de paz perpassa por um conjunto de representações que fazem parte de uma sociedade, sendo evidenciados os aspectos econômicos, sociais, políticos entre outros, consequentemente a paz se relaciona e é construída com as estruturas e com as relações sociais e não com ações individuais.

A terceira significação enfatiza que "a prática da cultura de paz possui aspecto histórico e social, que a torna possível de ser viabilizado, sendo necessário, para isto, evidenciar ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais" (MACÊDO, 2012, p. 96). Nessa direção, escolhemos a prática da cultura de paz por considerarmos como um processo que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingido frente ao enfrentamento da violência em contexto escolar.

No discurso da professora V observamos a significação da cultura de paz:

> V: Tem um menino da minha sala que é apelidado de baleia rosa, aí eu pergunto como é o nome dele. É para ser chamado pelo nome dele. E não para ser chamado de baleia rosa. Eu relembro os combinados que tem no quadro, tipo um acordo com uma lista de coisas para serem feitas no decorrer do ano, que fizemos no início do ano para aulas seguirem bem. Aí nos combinados o primeiro tópico é respeitar os outros e quando acontece isso eu pergunto o que tem nos nossos combinados e aponto com a régua. Você está respeitando o outro chamando o colega de baleia rosa? Eu tento ir mais por essa lógica... eu sei que tirar privilégios também é importante, mas sigo mais essa lógica, eu até esqueço que tirar privilégios faz parte, mas eu tento mais a reflexão com eles.

Desta forma, observamos que a professora V direciona sua prática para a construção da cultura de paz, baseada no diálogo, no respeito e na união, instigando o aluno a rever os combinados produzidos no início do ano e daí fazer a reflexão da conduta violenta realizada com o outro aluno. No entanto, a professora apesar de reconhecer a importância de tirar de privilégios, ou seja, a necessidade de práticas punitivas frente à problemática da violência direciona-se agir seguindo a lógica da prática que da cultura de paz.

Partindo do exposto, observamos que as práticas que favorecem a construção de uma cultura de paz frente à problemática da violência no contexto escolar perpassam por um diálogo problematizante e crítico baseado nos estudos freirianos, enfocando a transformação social.

Por sua vez, consideramos indispensável que nossos professores sejam instigados para a "busca do ser mais", assumindo uma relação dialógica a favor da construção de uma cultura de paz, ou seja, um diálogo que ultrapasse a conversa entre duas ou mais pessoas, onde o ouvir e o dizer não são marcados por uma educação bancária, mas que privilegie a criticidade perante as condições opressoras vivenciadas frente a problemática da violência nos contextos escolar.

Desta forma, destacamos que esse caminho é possibilitado pela criação de espaços reflexivos marcados por uma relação de apoio mútuo, respeito e confiança a fim de negociar os sentidos e compartilhar significados construídos socialmente e situados historicamente, para daí trazer a tona à contradição e gerar conflitos que os façam desenvolver um processo contínuo de consciência a favor de práticas que favoreçam a construção de uma cultura de paz perante o enfrentamento da violência em contexto escolar.

A seguir discorremos sobre as considerações finais produzidas neste ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões organizadas neste ensaio apresentaram os sentidos e significados produzidos para o enfrentamento à violência no contexto escolar. Além de apresentar o contexto de pesquisa, o conceito de violência, as práticas de enfrentamento à violência e as contribuições da Pesquisa Colaborativa para a formação e o desenvolvimento profissional desses profissionais.

No decorrer da caminhada da produção da pesquisa, iniciamos a discussão no contexto de iniciação científica, expandindo-o em nível de mestrado, objetivando trazer à tona em contextos colaborativos e reflexivos, sentidos e significados de professores dos anos iniciais frente à problemática da violência em contexto escolar.

Deste modo, compreendendo a violência como uma problemática que afeta substancialmente os sujeitos escolares nos aspectos físico, psicológico e ético, apresentamos os sentidos e os significados de práticas relacionados às significações da repressão, estrutural e de desenvolvimento de uma cultura de paz no âmbito escolar.

Esta pesquisa nos permitiu compreender que a Pesquisa Colaborativa é uma prática de formação e de investigação que ancorada nos princípios da dupla função e formação proporcionou contextos de reflexividade compartilhada no intuito dos partícipes externalizarem seus pontos de vista perante teorias e práticas impulsionando- os a produzirem conhecimentos sobre cultura de paz como possibilidade de enfrentamento da violência.

Nessa perspectiva, os partícipes engajam-se para investigar os sentidos e significados das práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, apoiando-se mutuamente, depositando confiança uns nos outros e vivenciando experiência de liderança compartilhada e de corresponsabilidade na condução das ações reflexivas, favorecendo a criação de espaços reflexivos e dialógicos que estimularam os professores a colocarem suas compreensões, questionamentos e críticas perante suas práticas e teorias, trazendo à tona contradições que objetivaram a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados como possibilidade de enfrentamento da problemática da violência.

Deste modo, compreendemos que a essência das práticas de enfrentamento à violência foi superada porque procuramos não apenas descrevê-las, mas também explicá-las. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem relevância social e educacional, pois criou espaços reflexivos e dialógicos para que os partícipes reinterpretassem as teorias e as práticas de enfrentamento à violência em contexto escolar, contribuindo para que todos externalizassem e internalizassem sentidos e significados mais expandidos do que aqueles que inicialmente foram compartilhados e motivaram o confronto e a reconstrução das práticas de enfrentamento e das teorias oriundas de um comportamento fossilizado moldado por um pensamento alienado e não autêntico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G . **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT, Bernard. ÈMIN. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertand Brasil, 1999.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative.** Les Jounées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur lÁpprentissage et lê Developpement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octubre –1998. pp. 31-46. Tradução- Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro-2003.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfebitização e Diversidade, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. Nº. 79, p.68-76. Nov. 1991.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambiguidade. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância punição e depredação escolar**.2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Cursos de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. In:Fidalgo, S. &Shimoura, **A pesquisa Crítica de Colaboração**. Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

MATTOS, M. J. V. M. ; GENTILINI, J. A.Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In: VALLE, Luiza Elena L.Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho. (Org.). **Violência e Educação: a sociedade criando alternativas**. 01ed.Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011

MILANI, F.M. Cultura de Paz x Violências: o papel e desafios da escola. In:_____; JESUS, R.C (Orgs). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. P.31-60

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PERFIL DO PEDAGOGO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO

ANADJA BRUNA LOPES DE OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – brunnynha_star@hotmail.com
MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA
Universidadee do Estado do Rio Grande do Norte – prof.maria.antonia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O meio social constitui-se como lócus permeado por constantes transformações e progresso. O momento em que vivemos reverbera perfeitamente, o hodierno panorama da sociedade brasileira, pautado em imensuráveis modificações, principalmente no que faz menção as esferas: econômica; política; social e cultural.

Em virtude dessa pluralidade de conhecimentos, a prosperidade é algo cada vez mais evidente. Com a evolução do desenvolvimento tecnológico que proporciona corriqueiramente o surgimento e desvendar de novos saberes, a disseminação da erudição possibilita que esta esteja ao alcance de todos, provocando assim, alterações no cotidiano escolar principalmente na relação e ações entre professores e alunos, interferindo no processo ensino-aprendizagem e, requerendo respostas às suas necessidades educativas e formativas.

Visto que, conforme Pimenta (2002), o cenário educacional que vigora abre margem para uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação. Em vista disso, situamos o professor universitário, especialmente os professores que atuam na Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como profissionais que necessitam refletir e analisar suas práticas pedagógicas. Pois, segundo Costa (2003), a história nos mostra a prática pedagógica do professor em pleno século XXI, ainda com muitas características daquela implantada no século XVII.

Destarte, a presente investigação considerou em meio a esse contexto de mudanças o Curso de Pedagogia da UERN, no qual professores e alunos vivenciam um novo Projeto Pedagógico (PPC), uma nova estrutura curricular implantada em 2007. Consequentemente, esta surgiu a partir da necessidade de sabermos se as práticas pedagógicas dos professores da FE sofreram mudanças para atenderem ao novo perfil do pedagogo estabelecido no recente PPC.

Logo, esse estudo tem como objetivos identificar e analisar o perfil do pedagogo presente no Projeto político Pedagógico do curso de Pedagogia à luz do referencial que trata da profissionalização do professor, bem como, relacionar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos com o novo perfil do pedagogo presente no PPC do curso implantado em 2007.

MATERIAL E MÉTODOS

Primeiramente realizamos uma Pesquisa Bibliográfica em alguns autores citados nas Referências Bibliográficas do projeto, que estudam teorias pedagógicas e analisam a prática pedagógica de professores universitários. Posteriormente fizemos uma Pesquisa Documental, na qual obtivemos acesso ao arquivo do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), com a finalidade de saber quais as permanências e modificações propostas, principalmente no que diz respeito à definição do novo perfil do pedagogo que vinha formando-se a partir da reformulação curricular de 2007. Ambas ocorreram por meio de leituras, fichamentos e encontros para discussão dos textos entre nós bolsistas e nossa orientadora.

Em seguida, desenvolvemos selecionamos 09 docentes do Curso de Pedagogia, para tanto, utilizamos como preceito primordial para escolha o fato de atuarem como professores desde o ano 1995 aos dias de hoje, período de decurso e transição dos currículos.

Em seguida, elaboramos uma Pesquisa Exploratória / Entrevista semi-estruturada, produzimos 60 questões das quais nossa orientadora analisou e optou pelas mais pertinentes para compor o nosso roteiro de entrevista, que abordou aspectos do desenvolvimento profissional dos professores: formativos da carreira; atuação em sala de aula e experiência de vida. Neste caso, nos aportamos teoricamente em Alberti (1990), cuja obra apresenta fundamentação teórica da história oral, em especial sobre a elaboração de roteiro de entrevista e sua aplicação.

As entrevistas ocorreram na respectiva universidade, foi preciso o agendamento prévio com os professores, com alguns tivemos que marcar entre dois e três encontros para conseguirmos concluir. O registro destas foi feito por meio de gravação, mediante uso de recursos tecnológicos como tablet e MP5.

A aplicação do roteiro de entrevista possibilitou-nos identificar as tendências pedagógicas presentes nas práticas pedagógicas dos professores, bem como, caracterizá-las, o que culminou nas narrativas das histórias de vida desses sujeitos.

Dando seguimento, a etapa seguinte consistiu no processo de Reflexão Contínua sobre a Ação / Abordagem Bibliográfica que ocorreu com encontros dos professores envolvidos. Com base nas narrativas orais e escritas, foi possível analisarmos o desenvolvimento profissional destes professores com o foco para a prática pedagógica. Salientamos que este processo de reflexão foi respaldado na perspectiva de Nóvoa (1988), a qual reforça o princípio que é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida.

A última fase da pesquisa refere-se à Análise e Discussão das Narrativas dos professores, nesta, as reflexões foram ancoradas na análise partindo dos pressupostos de Orlandi (2002), na qual buscamos os significados de suas linguagens e à luz das tendências pedagógicas, enfatizando a conquista de subsídios para a formação inicial reflexiva dos formandos em Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), propiciou-nos conhecer o cerne da discussão que envolve a formação do novo perfil do pedagogo. Partindo desta perspectiva, foi possível observarmos em quais aspectos as concepções dos docentes corroboram com o teor descrito no PPC e em quais divergem, favorecendo assim, o tecer de nossas reflexões.

Nesse sentido, o PPC compreende que "o perfil do Pedagogo a ser formado pela UERN requer que ele esteja habilitado para tratar das demandas da atuação docente, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos e da gestão educacional". (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 20).

Concorde com as especificações do PPC um dos entrevistados quando questionado a respeito se o perfil do pedagogo mudou após a nova implementação curricular, nos relatou o seguinte: "Claro que mudou. Primeiro o currículo anterior formava professores só para os Anos Iniciais, o currículo de 2007 já é bem mais abrangente, a gente percebe isso até no dia-a-dia de nossas atividades, o próprio currículo já abre para espaços escolares e espaços não escolares, então o pedagogo formado pela Faculdade de Educação hoje ele tem, pelo menos em tese, uma formação que não é só para escola, inclusive ele vai estagiar em espaços não escolares, então, você percebe que há uma diferença entre um currículo e outro". (PROFESSOR A).

Diante desta acepção, fortificamos nossas pressuposições que a maioria dos docentes da FE demonstram conhecerem o que está proposto no novo currículo, alguns falam com propriedade, como por exemplo: "Declaro que tenho clareza suficiente do currículo novo, especialmente quanto ao seu aspecto integrador e fomentador da pesquisa, mas ainda estou buscando entendera algumas de nuances, eu estou aprendendo com ele ainda". (PROFESSOR C).

Contudo, um aspecto perdura "o principal desafio continua o mesmo: fazer chegar ao currículo real os objetivos de formação propostos pelo currículo formal". (PROFESSOR B). Porquanto, é fato que existe uma lacuna, um déficit na abordagem para a formação do pedagogo em âmbito não escolar.

Visto que,

> "[...] o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN tem como meta formar o Pedagogo de modo integral para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não-escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 20).

Todavia, nas discussões em sala de aula não há momentos que contemplem essa temática isto pode ser evidenciado na seguinte declaração:

> O perfil proposto na primeira reformulação era de um pedagogo docente. O da segunda é de um pedagogo para atuar na docência e fora dela. Ou seja, houve uma ampliação no objetivo exigindo de nós, instituição formadora, mudança de foco formativo. Considero que minha atuação como professora ainda não contempla a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares. Isso porque a disciplina que ensino volta-se particularmente para conhecimento escolar. Em sala de aula, tenho procurado conversar com os alunos sobre a dificuldade que encontro para buscar referências teóricas específicas ao meu campo, voltadas para a formação não escolar. E também acho que não devemos fechar o debate e sim abri-lo. A nossa experiência acumulada é a de formação de professores e acredito que muitas instituições devem está enfrentando a mesma situação (PROFESSOR I).

Em contrapartida, é notória a preocupação dos entrevistados em formar o professor. "O currículo precisa ser trabalhado na perspectiva da docência, porque antes de qualquer coisa você é um professor, você é um docente, sem dicotomizar a teoria e a prática". (PROFESSOR A).

Esta concepção do professor A está em consonância com o PPC do curso, quando este afirma que: "Desse modo *a docência* será aqui considerada como o fundamento da formação e da identi-

dade do Pedagogo, refletindo na e sobre *a prática educativa* – o seu sentido, ressaltando-se que a primeira não se restringe unicamente às ações em sala de aula no ambiente escolar". (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 17).

Neste contexto, podemos denotar que a minoria dos educadores revelou-nos tentativas de ajustar suas práticas, para encaixar-se no novo perfil pedagógico em voga, fato que podemos constatar nos seguintes depoimentos:

> Apesar da mudança curricular ter sido substancial e fundamental, pois o currículo antigo era carregado, eivado, havia um excesso de teoria e pouca prática, não dava qualificação para o aluno, porque a teoria precisava ser comprovada na prática, mas o curso não permitia. De forma que, esse novo currículo de Pedagogia foca muito a prática, tanto é que o aluno já começa a ir pra campo, pras escolas, pra educação formal e informal já no 2º período com as PPPs, que é uma experiência bastante interessante um ponto positivo do novo currículo de Pedagogia, o que não havia no anterior. Porém, minha metodologia continuou da mesma maneira, eu sou tradicional, as minhas disciplinas são tradicionais eu tenho clareza disso e segurança também, eu acho que a educação unilateral é a mais eficaz pra qualificar o aluno, pra atender as exigências da sociedade (PROFESSOR G).

Nesta ótica, a professora C fez as seguintes colocações:

> Então, por exemplo, eu vejo assim, na medida em que eu trabalho claro que eu preparo o professor, por que a minha formação é pedagógica, então a minha preocupação maior é com o professor para atuar na escola. Mas, na medida em que eu discuto práticas de gestão, eu acho que eu estou contribuindo com essas pessoas que vão trabalhar em espaços não escolares a terem essa capacidade de compreender a Pedagogia, de compreender como se trabalha com pessoas na perspectiva da solidariedade, do respeito pelo outro, enfim, eu acho que dou a minha contribuição para o aluno que vai atuar em espaços não-escolares nessa perspectiva, na medida em que eu discuto essa forma de gestão (PROFESSOR H).

Logo, podemos entender que a formação da identidade do pedagogo deve está alicerçada no estudo e em suas experiências de vida, convergindo como referência para a reflexão, "[...] a prática desse profissional não [...] [deverá está] dissociada da teoria e, por isso, deverá ser práxis". (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 20). Com efeito, "a partir da práxis, a prática é compreendida como ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, mediada pela ação educativa que integra estas duas dimensões". (FREIRE, 1981, apud PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 22 – 23).

Ao logo dos depoimentos, notamos nas falas dos educadores esse constante ensejo em correlacionar teoria e prática, "desde 96 eu comecei a mudar minha visão, eu trago os contextos do aluno para minha metodologia de trabalho, além da flexibilidade nos planos de aula, eu também aprofundei muito e aqueci os trabalhos de campo, e as teorias, essa é uma pertinente preocupação com o aluno, é exatamente isso que eu procuro colocar a teoria na prática e a prática na teoria, nos contextos locais e globais". (PROFESSOR E).

Em linhas gerais, enfatizamos que um dos ápices desta nova matriz curricular consiste em estabelecer uma indissociabilidade entre a teoria e a prática, tentando eliminar a dicotomia que existira no currículo anterior.

> Eu acho que essa relação teoria e prática mudou um pouco, ela ainda é um pouco restrita, mas eu acredito que ela tenha mudado com essa ida do aluno a escola, o aluno sendo

> também construtor de novas teorias, de novos saberes a partir de sua prática, eu acho que isso retroalimenta, por exemplo, quando os alunos apresentam as PPPs trazem a realidade da escola, a visão que se apropriou dela é como se fosse uma nova teoria que ele está construindo a partir de uma prática bem imediata, claro não é uma teoria do ponto de vista da ciência, mas uma nova teoria, ou seja, uma nova concepção de professor, de aluno, de gestor, de pedagogo que ele está absorvendo lá da ponta da rede, lá da prática, eu acho que esse é o melhor raio-x, é a melhor radiografia que o aluno pode trazer que é alguém que esteve lá, vivenciou, observou, acompanhou e viu como é que acontece, relação professor/aluno; aluno/professor; professor/professor; gestão/professor; gestão/alunos (PROFESSOR F).

Nesta lógica, "[...] a formação do Pedagogo na UERN terá como foco principal a *práxis*". (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 18). Partindo do pressuposto de que "[...] o sentindo da docência se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares". (AGUIAR *et alii*, 2006 apud PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007, p. 18).

Haja vista a necessidade de conhecermos o passado para vivermos o presente e, projetarmos o futuro solicitamos que a professora E refletisse sobre sua formação, concepções e desenvolvimento profissional, obtivemos as seguintes explanações:

> Eu não percebo tanta diferença, talvez o que eu apontasse como diferença é que em minha formação eu fiz leituras de livros completos e que hoje a gente vê uma fragmentação muito grande na sala de aula, nós professores fragmentamos, fazemos muito recortes. Assim, o ensino termina muito centrado no professor, ainda não conseguimos construir metodologias dinâmicas que o aluno produza mais espaço em sala de aula, eu ainda dou muita aula expositiva, sou muito centrada nesta idéia de ensinar. A gente leva muito pra sala de aula a questão do projetor porque otimiza mais o centro da aula, mas de repente quando você substitui um quadro por um projetor não quer dizer que você está mudando de metodologia, você está mudando apenas o instrumento. Então, esta questão dessa dinâmica do aluno mais tempo produzindo eu acho que eu preciso investir mas nisso, o aluno ele precisa se dedicar mais ao espaço da sala de aula e a produção. Eu acredito que o currículo hoje possibilita certas atividades que necessitam de envolvimentos integrados das diferentes áreas, os professores trabalhando coletivamente, eu acho que isso é muito bom, solicita do aluno mais contribuição, mais tempo na universidade, mais estudo, possibilita ele visualizar as questões da realidade educacional, da realidade dos espaços educativos e trazer para sala de aula. Acredito que ele precisa construir um significado para aquilo que ele está estudando, e acho que as teorias mais de cunho sócio-histórica, interacionista elas dão uma contribuição para pensar essas práticas apesar de continuar afirmando que concretizá-las não é tão fácil e que eu tenho buscado, mais que ainda preciso de muitos caminhos, muitas tentativas para realmente alcançar(PROFESSOR D).

Ponderando a premissa que envolve a reformulação curricular, pode-se perceber que cada professor concebe as mudanças ao seu modo, adequam-se de forma peculiar as transformações, conforme a leitura de mundo de cada um. Todavia, apesar das permanências e modificações nas teorias e práticas pedagógicas, todos estão envoltos e ancorados num objetivo comum: mediar à relação entre o aluno e o conhecimento, buscando estratégias e ferramentas para que o discente aprenda, tornando a aprendizagem mais significativa, contribuindo para a formação profissional, social e pessoal de futuros educadores.

CONCLUSÃO

Pormenorizando as nossas considerações gerais, a problemática abordada no decorrer desta pesquisa, possibilitou-nos a partir das discussões conhecer em quais aspectos o currículo real assemelha-se e diverge do currículo formal, vigente desde 2007.

Neste propósito, conseguimos perceber a unanimidade na opinião dos docentes no que se refere à aproximação entre a teoria e a prática, ocasionada pela implantação da nova grade curricular, como alternativa para romper a dicotomia entre ambas, requerendo dos discentes mais estudo e dedicação.

Nesta conjuntura, foi possível identificarmos que todos os educadores que contribuíram com o nosso projeto, concebem que a formação da identidade do pedagogo deve está fundamentada na docência, atribuindo grande ênfase ao trabalho pedagógico.

Ante a formação do perfil do pedagogo estipulado pelo PPC do curso, observamos que os 09 entrevistados demonstraram conhecimento a respeito das proposições estabelecidas neste documento, no entanto, dois revelaram-nos acreditar que parte dos docentes o desconhecem e atribuíram isto ao fato destes, não terem a prática de lê-lo, manuseá-lo.

Neste viés, notamos que 07 dos professores continuam com as mesmas práticas pedagógicas, a aula tradicional com a exposição oral dos conteúdos ainda é um fator predominante na FE. Em contrapartida, atentamos que 02 mestres estão buscando inovar suas práticas, adotando estratégias e ferramentas para dinamizar as aulas, como visitas a campo, um ensino mediado numa concepção um pouco Construtivista na perspectiva da problematização / investigação proporcionando ao aluno de certa forma construir o conhecimento, optando por metodologias e bibliografias coerentes com o contexto recente.

Acerca da formação do pedagogo para atuação em âmbito não formal, foi insigne observarmos em todos os discursos a concordância no que diz respeito à lacuna existente nesta proposta curricular, ponderando que nas aulas não há discussões que contemplem essa temática.

Logo, é evidente que a mudança sempre gera implicações, neste caso, na medida em que aproximou teoria e prática visando tornar a aprendizagem mais significativa, acarretou um aumento considerável na carga horária do curso sendo que o tempo de duração do mesmo permaneceu inalterado, o que de certa forma ocasiona um peso, uma pressão, sobre os sujeitos deste processo educativo.

Por fim, frisamos que é cogente adotar medidas estratégicas para adequar o formal ao real, as discordâncias devem ser revistas e adequadas, pois, não adianta está estipulado algo que de fato não é posto em prática, nesta perspectiva, faz-se necessário uma reflexão dos educadores para nivelar o currículo à prática ou adaptar as práticas a grade curricular.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq por ter nos oportunizado o engajamento em um projeto de iniciação científica. A nossa orientadora pela atenção, apoio, parceria e orientações na realização do projeto. A secretaria da Faculdade de Educação por ter disponibilizado os contatos dos docentes e aos professores pela compreensão, disponibilidade, receptividade e participação na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1990, 196 p.

COSTA, Maria Antônia T. da. **Lições de professores do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender e o ser professora (1939-1969).** Tese de Doutorado. Natal, 2003.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, Antônio. ; FINGER, Mathias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130. (Cadernos de Formação).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 100 p.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** Mossoró, 2007.

O PLANEJAMENTO COMO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DO CANTO POPULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES
CAMEAM/UERN – fran.cesario@hotmail.com
MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
CAMEAM/UERN – ceicaomcc@hotmail.com
ELENICE ALVES PEREIRA
CAMEAM/UERN – elenicealves13@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Planejar faz parte da história da humanidade, desde os primórdios, embora tal ação tenha surgido, inicialmente, desvinculada de um planejamento sistematizado escrito. Desde as ações mais simples às mais complexas, o planejamento está ligado à perspectiva de melhoria e transformação da vida, na tentativa de torná-la mais prática.

Nesse sentido, o planejamento é uma ação humana, visto que, desde que descobrimos a capacidade de pensar antes de agir, percebemos que esta pode implicar em uma ação planejada. Assim, planejar e pensar são atos que agem concomitantemente, pois nas nossas ações diárias, quando pensamos em formas de atender aos nossos objetivos estamos planejando, sem necessariamente fazer um registro de forma sistematizada das ações a serem realizadas para chegarmos a um determinado objetivo.

Desse modo, o planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana, principalmente na complexidade organizacional da sociedade contemporânea. Constitui-se, nesse sentido, um processo inserido em vários setores da vida social, e por isso exige sistematização, reflexão, organização, previsão, decisão, visando garantir o resultado de uma ação, seja esta em nível micro ou macro.

Na educação, o planejamento assume papel semelhante, embora se apresente sob várias formas, desde a organização macro em termos de sistema aos planos de ensino semanais que fazem parte da rotina semanal dos professores em salas de aula.

No que se refere ao planejamento escolar, este deve considerar o contexto em que a escola está inserida, visto que é uma importantíssima ferramenta para organizar e subsidiar o trabalho da escola e do professor, principalmente, no processo de ensino- aprendizagem, haja vista que este tem intenções, revela o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, sendo, portanto, um ato político-pedagógico, que implica pensar a ação docente, refletir sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, conteúdos e avaliação discente e docente.

Sendo assim, a ação docente deve ser planejada, levando em consideração a coerência entre as atividades planejadas que serão desenvolvidas e o que o professor de fato realiza com os alunos, bem como, a aprendizagem que este pretende proporcionar. Com base nesta lógica, o planejamento deve focar a íntima relação existente entre o ensino e a aprendizagem como um processo, quando considerado como elemento norteador da prática docente.

Refletindo sobre a relação existente entre ensino e aprendizagem, elaboramos este trabalho que tem como objetivo compreender o papel do planejamento no auxílio ao trabalho docente e ao mesmo tempo realizar um diagnóstico do planejamento e operacionalização das atividades envolvendo a música tanto como conteúdo como ferramenta didático-pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados apontados são resultantes da análise de dados referentes ao Projeto de pesquisa e extensão *Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino -aprendizagem – GEPPE do Departamento de Educação/DE do *Campus* Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, desenvolvido em 2010 e 2011.

A metodologia está assentada na abordagem qualitativa, com pesquisa teórico- bibliográfica respaldada nos estudos de Libâneo (1992); Rodrigues (2000); Vasconcellos (2000); Haidt (2002); Gandin & Cruz (2009) e pesquisa de campo realizada através de observações da prática docente de duas professoras de turmas de segundo e terceiro anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Pau dos Ferros/RN, bem como análise dos planos de aula das aulas observadas.

Vale aqui considerarmos que refletir sobre o planejamento específico das atividades envolvendo música em sala de aula parte de indagações no campo pedagógico, uma vez que os alunos do curso de Pedagogia/CAMEAM optam, de vez em quando, por trabalhos em sala de aula que envolve a música e para tanto, nos instigam a analisar como os professores exploram essa ferramenta no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

ALGUMAS COMPREENSÕES ACERCA DO PLANEJAMENTO

O planejamento é uma ação que está presente na vida da humanidade desde o início da história da evolução humana, ou seja, desde que nos descobrimos como seres pensantes e que passamos a exercer ações de intervenção, com um direcionamento a um determinado fim, momento esse, em que "[...] os homens iniciam a produção dos seus meios de vida [...]". Marx (apud, VASCONCELLLOS, 2000, p. 64). Assim, passamos a perceber que o pensamento pode antecipar determinadas ações.

Faz-se necessário, portanto, considerar a importância da utilização do planejamento nas diferentes áreas de atuação profissional e nos diversos setores da sociedade, como uma atividade constante, seja nas questões sociais, econômicas, educacionais, políticas e culturais. Nesse trabalho, porém, procuraremos abordar as concepções de planejamento na visão de diferentes autores que mostram a relevância deste para o cotidiano escolar.

À base dos países europeus e da perspectiva mercadológica, quando surge no Brasil, o planejamento passa a ser utilizado sem que seja percebida a sua importância, porém com o desenvolvimento socioeconômico este se tornou uma necessidade nos diversos setores. Nas escolas, este também passou a ser inserido como imprescindível, primeiramente como forma de controlar as ações pedagógicas dos professores respondendo à questões específicas ao ensino, como: O que ensinar?

Atualmente, o planejamento já não exerce a mesma função no cotidiano escolar, despindo-se de um caráter meramente técnico, conforme avanço das corentes pedagógicas em educação, assumindo também um caráter político-pedagógico. Este passou a constituir-se instrumento indispensá-

vel, subsidiando a organização, análise e operacionalização do trabalho na perspectiva de previsão e estabelecimento de estratégias visando superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados.

Considerando a importância do ato de planejar no cotidiano escolar, como elemento norteador da prática docente, utilizado como um processo de antecipação e tomada de decisões, visando sistematizar a ação do professor, muitos teóricos passam a desenvolver estudos, mostram a importância do planejamento e a forma como este deve ser concebido. Nesse sentido, Libâneo (1992), entende que o planejamento escolar é:

> [...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à intervenção. (LIBÂNEO, 1992, p.221).

O autor deixa explícito que a ação docente não pode ser isenta do ato de planejar, visto que, é a partir desta ação que se busca refletir, organizar e programar a prática cotidiana de sala de aula. É com base nessas ações, que o planejar se constitui um processo do antes e durante o acompanhamento da ação do docente, na busca da melhoria do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem a cada dia do ano, porque o processo de planejamento não ocorre em um único momento, tendo em vista a dinamicidade da realidade educacional.

Nessa linha de raciocínio, Vasconcellos (2000, p. 80), concebe o planejamento como "[...] um processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento [pois], enquanto processo ele é permanente".

Fusari (2000) vem mostrar que o planejamento não é uma ação neutra ou abstrata e que não pode ser visto de forma isolada do contexto escolar e social, além disso, é importante que leve em consideração as aspirações dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem. Por isso, deve ser compreendido como um processo que envolve a:

> [...] atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos. (FUSARI, 1989 *apud* FUSARI, 2000, p.46).

Ao compreendermos a importância do planejamento na prática educativa, concordamos com Rodrigues (2000, p. 54) quando diz que "[...] planejar é a constante busca de aliar o 'para quê' ao 'como'[...]". E isso é possível a partir de uma reflexão acerca da ação pedagógica com vistas a garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa.

Nesse contexto, Gandin e Cruz (2009) acreditam que o planejamento é essencial a prática docente, vez que concebem o ato de planejar como antecipar, verificar as possibilidades e os limites bem como propor ações, modos de agir, regras e rotinas de modo a aproximar a prática da realidade desejada. Por isso, afirmam que "[...] Planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância. [...]" (GANDIN; CRUZ, 2009, p.27)

Para que isso seja possível é necessário que o professor planeje o ensino, isto é, antecipe as ações de forma organizada, identificando os objetivos que deseja atingir, selecionando conteúdos e estratégias metodológicas adequadas aos conteúdos e objetivos almejados, de modo que todas as etapas do trabalho docente em sala de aula sejam previstas.

Seguindo este pensamento, Haidt (2002, p. 98) percebendo a importância do planejamento de ensino, ou seja, da ação didático-pedagógica, concebe-o como uma forma de "[...] previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir objetivos educacionais estabelecidos".

Nesse sentido, o planejamento em seu aspecto didático, visa considerar e analisar as necessidades, aspirações e possibilidades dos alunos, considerando, portanto, as características peculiares destes, haja vista que o processo de planejamento é a ação de prever e organizar as atividades para estes.

Desse modo, o planejamento da ação docente envolve operações mentais como, por exemplo, analisar, refletir, decidir, selecionar, estruturar, prever e organizar tempo e as formas de agir no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas. É, portanto, "[...] um processo de previsão das atividades docente e discentes [...]" (HAIDT, 2002, p. 99).

Porém, a concepção de planejamento que está arraigada na maior parte dos contextos escolares é de que, enquanto construção mecânica e neutra serve apenas para atender a questões burocráticas. Por essa razão, muitas ações docentes não são planejadas e por isso, o professor não consegue estimular o aluno a participar das aulas, e este por sua vez não consegue ver significado nos conteúdos. Assim, o trabalho em sala de aula, na maioria das vezes, não tem sentido e com isso o professor acaba perdendo o controle das situações didático-pedagógicas.

Partido desse pressuposto, Rodrigues (2000), alerta que enquanto o professor estiver pensando somente no "como" planejar suas aulas, o planejamento torna-se mecânico e neutro, pois ao planejar, se planeja para alguém que está inserido em um determinado contexto sócio-cultural, histórico, econômico e político, que tem interesses e necessidades específicas. Por isso, ao planejar é importante levar em consideração questões sobre: para quem? Para quê? Ou seja, quem são os alunos para quem se está planejando? Quais suas necessidades? Que conhecimentos já possuem? O que desejam aprender? O que se quer alcançar? O que fazer concretamente para diminuir a distância do que se quer?

Questões como essas conduzem o docente a uma reflexão acerca da sua prática e o faz perceber que o planejamento é uma atitude pedagógica que deve estar inserida em todo o processo de ensino e aprendizagem desde a preparação, a realização, e o acompanhamento de toda a ação.

Estando o planejamento presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, este se torna instrumento de gestão do trabalho em sala de aula, visto que as ações realizadas estão preparadas de forma a envolver o aluno para que este participe das ações desenvolvidas pelo professor mediante metodologias que visem a promoção de uma aprendizagem significativa.

O PAPEL DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento é uma necessidade constante em todas as atividades humanas e, constitui no trabalho docente, um elemento indispensável, pois contribui para a construção de instrumentos que facilitem a prática de uma educação escolar que tem por finalidade a aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar, o planejamento ganha importância e torna-se necessário por auxiliar na análise da realidade, a refletir sobre as condições existentes, prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados. Sendo, pois, um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão (HAIDT, 2002).

Em outras palavras, o planejamento contribui para superar as dificuldades, atingir os objetivos desejados e evitar a improvisação e/ou repetição das aulas.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 222), vem confirmar o papel do planejamento, considerando-o como "[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social." Desse modo, é preciso que os planos estejam intimamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

O planejamento do professor deve estar condicionado pelo nível de preparo em que se encontram os alunos em relação às tarefas a serem apreendidas. Este requisito diz respeito à forma como o professor deve planejar para que obtenha êxito em suas ações.

Para isso é preciso que o mesmo considere o que se pretende realizar, o porquê, como e pra quem estão direcionadas às atividades. O planejamento de sala de aula deve ser o meio pelo qual o professor realiza escolhas, seleciona, estabelece e articula as suas ações de modo a atingir os objetivos desejados.

Gandin e Cruz (2009) dizem que só há sentido em falar de plano de aula se os professores tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos. Ou seja, é preciso pensar o planejamento na perspectiva de construção e de transformação da realidade, buscando resgatar no aluno conhecimentos, valores e habilidades indispensáveis a sua formação enquanto sujeito ativo e pensante.

Como podemos perceber, o planejamento permite-nos organizar antecipadamente a ação docente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico na escola. Dada a importância do planejamento, para melhor execução do trabalho docente, porque ainda há, com algumas exceções, uma opinião negativa em relação a tarefa de elaborar e executar planos de aulas?

Os professores ainda não percebem e não tem o plano como um instrumento, um caminho, capaz de nortear e auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente. O vêem apenas como um documento que faz parte da burocracia exigida pela escola. Ou mesmo estar preso a mera reprodução imitativa do que foi realizado em anos anteriores.

Diante disso, é preciso que este desperte para a necessidade de ter o planejamento, mais especificamente o planejamento de sala de aula como elemento articulador da sua ação. Pois é o planejamento que norteará a ação através da possibilidade de reflexão e (re) significação do trabalho; do resgate ao espaço de criatividade, favorecendo a pesquisa sobre a sua própria prática, ou seja, onde quando e como melhora, estabelecendo a comunicação entre professor/aluno, superar e combater a alienação e a partir daí trilhar novos caminhos.

O planejamento tem uma função importante na prática docente, haja vista que este visa orientar a ação do docente assegurando a racionalização, organização e coordenação do trabalho do professor de modo que possibilita que este realize um ensino com vistas na qualidade da aprendizagem dos alunos evitando a improvisação. Pois tendo o planejamento a função de guiar o trabalho docente, este existe para prever e antecipar objetivos, conteúdos, metodologias e maneiras de avaliar a aprendizagem dos discentes, levando em consideração as exigências dos contextos sociais, bem como as condições culturais e individuais destes.

Porém, é oportuno lembrar que "[...] o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino" (LIBÂNEO, 1992, 225). Assim, o professor deve usar o planejamento como oportunidade de refletir e avaliar a sua própria prática, tendo em vista que ao planejar, o professor se utiliza de

conhecimentos didático-metodológico, disciplinar, científico, mas não pode esquecer-se do conhecimento da própria experiência prática. Pois a cada etapa do processo de ensino é importante que este vá recriando e (re)significando sua própria prática com vistas a enriquecer sua prática profissional.

O PLANO DE AULA COMO NORTEADOR DO TRABALHO DO PROFESSOR

Sendo o planejamento um processo contínuo de reflexão, de tomada de decisão, de busca de equilíbrio entre meios e fins, que orienta *para aonde ir* e *quais os caminhos adequados para chegar lá*, mostrando as possibilidades que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este se constitui uma ferramenta indispensável e necessária na prática de sala de aula.

O planejamento de sala de aula é um instrumento metodológico da realização de ideais que visam superar o mero domínio cognitivo da informação (GANDIN e CRUZ, 2009). Ou seja, tem como objetivo reverter o ensino em aprendizagem, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, penetrando nos seus saberes, dúvidas, medos, motivações, etc., para que assim o trabalho do professor não se limite simplesmente ao repasse de informações, sem a perspectiva de que estas se transformem em conhecimentos.

Desse modo, é importante conceber o planejamento como uma perspectiva de construção de conhecimentos, que se concretize em aprendizagem. Nesse sentido, o plano de aula é o instrumento concreto do planejamento, que sistematiza, orienta e justifica as decisões tomadas pelo professor, sendo, pois, "[...] um documento utilizado para o registro das decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer". E para que este exista, é necessária uma discussão sobre fins e objetivos desejáveis, a fim de buscar respostas às questões sobre *o que*, *como*, *quando*, *com que*, *com quem fazer*. (FUSARI, 2010).

Oliveira e Chadwich (2007, p. 245), conceituam o plano de aula como a "[...] síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou". Além disso, pode conter também importantes dicas, pistas e lembretes para o professor. O plano de aula é, pois, o instrumento de trabalho do professor, e é fruto de um processo de reflexões constantes e tomada de decisões.

Assim, o plano de aula é considerado o produto do planejamento, já que se constrói com base no processo de tomada de decisão sobre a atuação concreta dos docentes, no fazer pedagógico do cotidiano escolar, que envolve ações e situações de interação professor/aluno e aluno/aluno. Por isso, é considerado um guia da ação docente e,

> Tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições. (BAFFI *apud*, FUSARI 2010).

Com base nessa concepção, podemos destacar que o plano não é um produto estável e inflexível, visto que as situações de sala de aula são diversas, e por essa razão, o plano de aula poderá ser revisto e estar passível a alterações para atender às necessidades específicas dos alunos, pois este deve ser útil para o professor e eficaz para que os alunos aprendam.

Mediante as concepções expostas destacamos a importância do planejamento e do plano de aula para a realização da prática docente, pois,

> [...] o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinqüenta minutos vivenciados durante a hora-aula. (FUSARI, 2010, p.47).

Assim, a construção do plano de aula deve ser uma atividade constante no cotidiano dos professores, tendo em vista que estes devem saber, antes de entrar em sala de aula, o que seus alunos devem aprender, qual o significados dos conteúdos, bem como prever que habilidades estes alunos deverão desenvolver.

Concebendo o planejamento como um processo de contínua reflexão sobre a prática e na prática e o plano de aula como um instrumento indispensável à realização da prática docente, uma das ações do Projeto de Extensão *Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula* foi proporcionar a análise dos planos de aula de duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estão inseridas no referido projeto. Além das análises dos planos de aula foi possível também observar a operacionalização destes, isto é, a observação das aulas das referidas professoras. Observamos três blocos de aulas de cada professora e analisamos os referidos planos de aula.

Assim, solicitamos às professoras que planejassem aulas envolvendo a música em sala de aula. Ao observar essas aulas e analisarmos os respectivos planos de aula, detectamos algumas fragilidades, pois estas docentes, embora tenham alguns anos de experiência na sala de aula, apresentam algumas limitações na sistematização das ações a serem desenvolvidas em sala de aula, vez que percebemos em seus registros, certa dissociação entre os elementos básicos de um plano de aula como os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, assim como a avaliação que, embora seja considerada pelas professoras como um processo contínuo, não apresenta nem determina critérios e instrumentos de avaliação.

Na análise dos planos de aula, ao relacionar os objetivos aos procedimentos metodológicos, verificamos discrepâncias entre ambos, pois não percebemos estratégias suficientes para contemplar todos os objetivos definidos. Isso ficou mais evidente ao observamos a operacionalização da aula, visto que objetivos propostos nos planos de aula, como: *levar o aluno a compreender e valorizar a música popular brasileira*; *levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia*; *levar o aluno a valorizar o sentido da letra da música a partir de um esclarecimento da mesma*; *incentivar o aluno a ler por prazer, ler para aprender*, não foram contemplados/atingidos no decorrer da aula.

Com relação ao primeiro objetivo citado, o que vimos foi o repasse de informações sobre a música popular brasileira, sem nenhum aprofundamento. Quanto à valorização do sentido da música, também não foi explorado para atingir a meta registrada. A esse respeito, as letras das músicas poderiam ter sido mais exploradas com objetivos direcionados. (As músicas selecionadas pelas professoras foram: Marinheiro, A barata mentirosa e um *pout-pourri* com músicas juninas).

Com relação ao incentivo à leitura por prazer, também não percebemos ações que conduzissem a atingir este objetivo. Identificamos leituras mecânicas e repetitivas seguidas de questões também mecânicas que não levam o aluno à reflexão. Descobrimos ainda, através de conversas com os próprios alunos, que existem alguns que ainda não estão alfabetizados, portanto, não sabem ler, mas mesmo assim não percebemos preocupação em aproveitar o memento para ensi-

ná-los a ler, já que no plano de aula registrou como objetivo a aprendizagem e o incentivo a leitura por prazer.

Quanto ao objetivo *levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia* percebemos no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que este também não foi atingido, tendo em vista que a professora observada tentou fazer um resgate das músicas do cotidiano dos alunos, porém faltou uma mediação pedagógica com relação aos conhecimentos da realidade dos alunos já que estes foram falando as músicas do seu dia-a-dia em que as letras não trazem mensagens significativas. Isso fez com que a professora, perdesse o controle da turma, deixando os alunos dançar e cantar sem estabelecer nenhuma mediação á medida que eles cantavam as músicas do seu cotidiano.

Além disso, evidenciamos, no decorrer das observações e análises dos planos de aula, que a exploração de questões gramaticais envolvendo a língua portuguesa como título, total de palavras, versos e rimas foram prioritários nas aulas, não atendendo, pois, as especificidades da turma como, por exemplo, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Outro ponto importante que a música proporciona é o trabalho com os valores e atitudes, porém sentimos que as professores têm dificuldade em desenvolver estas questões em sala de aula, ou seja, questões como estas não foram trabalhadas.

Assim, acreditamos que esses equívocos são conseqüência da concepção de planejamento que muitos professores têm de que o planejamento serve apenas para atender a questões burocráticas e por isso, há quem diga que a experiência profissional docente é suficiente para ministrar aulas de qualidade. Esses pensamentos negligenciam a importância e função do planejamento, e faz com que o professor se preocupe somente com o conteúdo e desconsidere "a realidade e a herança cultural existente me cada comunidade escolar bem como suas necessidades" (CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2010).

Assim, constatando a importância do planejamento na atividade docente, fica claro que o professor necessita planejar e refletir antes, durante e depois sobre sua ação, pensar sobre o que faz, para que tenha o planejamento e o plano de aula como um instrumento facilitador e não regulador das ações pedagógicas.

Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor esteja em permanente investigação e atualização didático-pedagógica, para que o planejar seja uma ação dinâmica, interativa e o plano de aula, sendo um instrumento de trabalho do professor, garanta a objetividade, a funcionalidade, a continuidade, a produtividade e a eficácia das ações planejadas, tornando o ensino produtivo e a aprendizagem garantida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme vimos, no decorrer deste texto, o planejamento é um processo ativo e dinâmico, que envolve ações diversificadas como: analisar, selecionar, definir, organizar e prever. Como tal, não deve ser apenas uma atividade formal e ritualista que visa simplesmente a elaboração de um plano vazio para satisfazer exigências burocráticas da escola.

De maneira geral, as discussões aqui ressaltadas giram em torno do nosso contato direto com o trabalho dos educadores que atuam nas escolas de forma que pudéssemos perceber como estes se portam diante da tarefa de elaborar e operacionalizar o planejamento de suas aulas.

Diante disso, enfatizamos em nosso trabalho, questões como: O que é planejamento? Porque e para que planejamos? Como planejamos? Além disso, procuramos mostrar a importância e a necessidade do planejamento para a organização e realização da atividade docente.

Por fim, fizemos análise das aulas observadas e dos planos de aulas das professoras, para entendermos como as mesmas utilizam e operacionalizam seus planos de ensino. A partir dessas constatações foi possível então definir prioridades e metas para ajudá-las no aperfeiçoamento da sua prática, assumindo uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino.

As reflexões sistematizadas nesse texto nos ajudaram a compreender como está sendo realizado o trabalho com a música em sala de aula, bem como, orientar nossos alunos no sentido de um planejamento significativo para as crianças. Esperamos que consolidemos novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes, colaborando para a valorização da docência enquanto mediação para superação do fracasso escolar.

Nesse sentido, conforme nossas hipóteses iniciais, concluímos que o planejamento é um conjunto de ações coordenadas, que necessita ser recuperado e reforçado no trabalho dos professores, considerando-o como um instrumento teórico, metodológico que auxilia a atividade docente como meio de evitar improvisações.

Enfim, ficou evidente que, é preciso que a tarefa de planejar desenvolva nos professores a capacidade e a necessidade de investigar sua própria atividade, para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes em processos contínuos de construção de sua identidade como professor comprometido com a melhoria do ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico:** Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 17 set. 2010.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula.** 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICHK, Clifton. Como elaborar um plano de aula. In:____. **Aprender e ensinar**. 8. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda, 2007.

RODRIGUES, Maria Benadette Castro. **Planejamento em busca de caminhos.** In: XAVIER, Luisa M. *et al.* Porto Alegre: Mediação, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

TRABALHANDO O MÉTODO CIENTÍFICO NAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DA 12ª DIRED

CRISTIANE DE CARVALHO FERREIRA LIMA
cristianecarvalho@ufersa.edu.br
MARIA GORETTI DA SILVA
goretti1961@yahoo.com.br
ELIZETE ANDRADE DE AMORIM
amorim@rn.gov.br

RESUMO

As feiras de ciências consistem numa atividade na qual o aluno realiza trabalhos de investigação científica. Desta forma, faz-se necessário promover a proficiência do pensamento cientifico, para que o aluno pense a ciência como elemento do seu cotidiano, levantando hipóteses, buscando respostas as suas inquietações, formulando conceitos e buscando a veracidade na teoria que trata do elemento em estudo. Desta forma, a 12ª Diretora Regional de Educação – DIRED, tem como objetivo realizar feiras de ciências utilizando o método científico nas diversas áreas do conhecimento. A metodologia utilizada é constituída por alguns passos:1º: Sugerimos que defina no calendário escolar a organização das feiras; 2º: a capacitação de professores e alunos sobre o método científico em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN; 3º: realização de oficinas, como elaborar projetos;4º passo: realização das feiras escolares para escolher os projetos que farão parte da feira da DIRED; 5º passo: realização da Feira da DIRED, com a participação dos projetos escolhidos das feiras escolares. Cada projeto conta com a participação de 03 alunos e um professor. Os resultados obtidos representa um aumento considerável de trabalhos nas feiras de ciências utilizando o método científico, e uma maior participação de alunos em eventos nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Método científico. Feiras de Ciências.12° DIRED.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A CRIATIVIDADE: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA
Doutoranda em Educação – UFPI – elieide@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Atualmente, primeira década do século XXI, o ensino é criticado, sobretudo pelo baixo desempenho dos alunos, para isso contribuem as consequências do histórico descaso para com a educação e problemas sociais. De acordo com Fainguelernt (1999) são comuns as críticas sobre a educação escolar que não promove o esperado acesso aos saberes que compõem o currículo de estudos. Neste contexto insere-se o ensino de Matemática. Um dos mais graves, e que afeta diretamente a educação matemática de hoje, é a maneira ineficiente como se aplica a resolução de problemas em sala de aula.

Segundo Torrance (1976) uma nova concepção de como se ensina Matemática se instala, aquela em que o estímulo à criatividade é um imperativo no ensino de qualquer ciência, ampliando a ideia de que a Matemática é apenas uma ferramenta para resolver problemas, ela passa a ser vista também como o caminho para pensar e organizar experiências. Dessa maneira, é natural que o homem venha se interessando em promover mudanças na forma de como se ensina e como se aprende essa ciência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, no seu artigo 36, inciso II, destaca a necessidade de o currículo ser trabalhado com metodologias de ensino e de avaliação que incentivem à criatividade dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio indicam que o ensino de matemática deve acontecer em um contexto prático de forma a contribuir para que, na escola, todos tenham acesso a um conhecimento que lhes possibilite, de fato, pensar matematicamente, levantar ideias matemáticas, estabelecer relações entre elas, saber comunicá-las, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e outras áreas, poder construir conhecimentos matemáticos e desenvolver a capacidade de resolver problemas, explorá-los, generalizá-los e propor novas questões, para que de posse dessas competências, os indivíduos possam se inserir no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura (BRASIL, 1999).

Segundo Torrance (1976, p.118), o Ensino Médio: "é a época para ajudar o indivíduo a pensar em suas capacidades e em como poder usá-las para triunfar em sua carreira e em suas ocupações." Infelizmente, quando a escola não considera a predisposição do indivíduo para desenvolver a capacidade de criar, acaba inibindo o seu funcionamento imaginativo.

Como as outras ciências, a Matemática se encontra inserida no contexto social. Ensiná-la não é transformar o indivíduo numa máquina de pensar, contar, arquivar na memória, aquilo que ouve, o que lhe é imposto, mas, antes de tudo, orientá-lo na descoberta de seu conhecimento por meio de pensamentos criativos.

Nesse contexto, a criatividade desponta como um fator muito importante que deve ser utilizado no processo educativo. O professor deve ser o principal mediador desse processo e a sala de aula local em que os alunos têm plena liberdade de se expressar, criar, desenvolver seu raciocínio e sua originalidade.

Trabalhar a Matemática nessa perspectiva implica em mudança na prática pedagógica, implica na criação de situações de aprendizagem que levem o aluno a sentir que a escola é capaz de ajudá-lo na solução dos problemas surgidos no dia a dia.

O professor é um mediador da aprendizagem e como tal deve planejar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de forma a harmonizar: Matemática e criatividade, oportunizando a descoberta, pelos alunos, da vida, do movimento, da dialética existente nessa ciência, demonstrando a sua presença em quase todas as ações do seu cotidiano.

Na pesquisa que desenvolvemos sobre criatividade em professores de matemática do Ensino Médio ressaltamos que o estímulo ao ato criativo, isto é, a mediação do professor é muito importante no ensino de qualquer ciência e imprescindível na Matemática. E, ainda, que esse profissional deve proporcionar condições e situações de aprendizagem, permitindo a expressão criadora dos seus alunos. Trabalhamos com 7 (sete) professores de um universo de 38, sendo dois da turma 1 e cinco da turma 2, esta denominação foi a que utilizamos no estudo.

Enfatizamos o papel da Matemática e do ato criador como facetas eminentemente humanas, destacando o trabalho do professor como fator imprescindível para o desenvolvimento de potencialidades voltadas para o ato criador. Corroboramos com o pensamento de Fossa (1990) quando ele destaca: se a matemática fosse vista como uma invenção humana, poderíamos diminuir o fenômeno do "medo" da matemática e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento de estratégias de ensino que permitam a participação criativa dos alunos.

Dessa forma, o artigo nos remete a discussão acerca de estratégias que privilegiam o trabalho com a criatividade estimulando os professores de matemática a desenvolver o potencial criativo de seus alunos. O mesmo encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente apresentaremos o ato criativo tendo como referência a teoria Sócio-Histórica, em seguida trataremos do papel do professor no desenvolvimento da criatividade e, por último, o uso da criatividade na resolução de problemas.

A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E O ATO CRIATIVO

A teoria Sócio-Histórica aponta que toda atividade criativa surge de experiências prévias já existentes no cérebro, fruto de percepções internas e externas (VIGOTSKI, 1999). A atividade criativa, segundo essa teoria, acontece no momento em que é preciso lançar mão da combinação criativa de elementos já existentes no cérebro (este armazena e reproduz experiências anteriores) de forma a se adaptar a uma nova situação. Ela se manifesta onde quer que a imaginação humana combine, mude e crie algo, pois tudo emana da realidade.

Vigotski (1999) coloca que o mecanismo de formação da imaginação criativa é bastante complexo e ao contrário do que muitos acreditam, ela não é algo que surge como um lampejo, como uma luz que se acende no cérebro. Para o autor, a atividade criativa da imaginação depende primariamente de quão rica e variada é a experiência prévia que a pessoa armazena no seu cérebro e esta se completa pela cristalização da imagem em uma forma externa. Nesta direção, a criatividade pode

ser entendida como sendo uma interação de processos cognitivos, característica da personalidade, estilos de pensar e condições ambientais, decorrentes do contexto familiar, profissional e social.

A teoria Sócio-Histórica mostra a possibilidade de entendermos que é no processo de desenvolvimento histórico que o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VIGOTSKI,1993).

Nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento é sujeito ativo que em sua relação com o mundo reconstrói, no seu pensamento, esse mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. A verdadeira construção da aprendizagem deve ser mediada pela troca de experiências, pela interação entre sujeito- objeto de estudo ou sujeito-objeto de pesquisa, sempre em interação, em cooperação com o outro e com os outros, dentro dos princípios da invenção, descoberta, construção e criatividade.

A teoria de Vigotski (2000a; 2001) evidencia a função mediadora dos instrumentos e dos signos, produzidos pelas e nas relações entre os homens. Para o referido autor: é na "Zona Proximal de Desenvolvimento" que se encontram as capacidades que podem aflorar a partir da interferência de outros indivíduos, quando estes oferecem estímulos para sua emergência, ou seja, aquilo que o indivíduo não é capaz de fazer sozinho, poderá fazê-lo com a ajuda de outra pessoa. Como também, a aprendizagem mediante demonstrações pressupõe imitação, não no sentido de copiar algo exatamente como se apresenta, mas como algo que envolve experimentação construtiva.

Para Vigotski (2000a), a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado é que fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Sendo assim, a vida social é um processo dinâmico, cujos membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Cada sujeito é ativo. Nela acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana e o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve é que vai fornecer formas de perceber e organizar o real. Elas vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Vigotski (2000) coloca que a educação exerce um papel de destaque, como promotora e guia do desenvolvimento do sujeito, reforçando, dessa maneira, o caráter ativo do sujeito no processo educativo. A teoria Sócio-Histórica oferece elementos que nos possibilita compreender a capacidade que os indivíduos têm de se desenvolverem em interação com o outro mediado por instrumentos que facilitam o processo de mediação, permitindo que os sujeitos utilizem os instrumentos psicológicos de forma a se desenvolverem e a se transformarem. Compete ao professor desenvolver uma prática escolar considerando o aluno como um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Nesse sentido, as ideias de Vigotski significam uma grande contribuição para o tema na medida em que trazem importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas, a atividade criativa é uma delas. É o que trataremos a seguir.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O ENSINO CRIATIVO: O OLHAR DOS PROFESSORES

Segundo Wechsler (1998), o papel do professor é essencial como estimulador do pensamento e das atitudes criativas dos seus alunos, como proporcionador de condições ambientais que tornem a sala de aula um espaço gerador de novas ideias. Na fala da professora da turma 2, número 9, isto se evidencia na afirmação:

> Profª 9: – Procuro trazer para a sala de aula situações que estejam relacionadas com os alunos, criando um comprometimento com eles e a matemática. Um mesmo assunto, eu explico de várias maneiras, dessa forma, cada aluno utiliza aquela que mais se identificou. Lembrando que eu estou sempre atenta para que os alunos mostrem seu pensamento. Por isso, nas atividades procuro estimulá-los a criar, expor suas ideias e defendê-las, serem pessoas decidas.

Para que ocorra, verdadeiramente, um pensamento, ato ou produto criativo é importante levar em consideração não só os aspectos cognitivos envolvidos no pensamento criativo, mas também as características individuais dos sujeitos, pois elas permitem o surgimento de comportamentos criativos. O respeito aos estilos de pensar dos alunos e a manutenção de um clima favorecedor ao aparecimento de ideias e comportamentos criativos nas salas de aulas são outros aspectos merecedores da atenção do professor. De acordo com Snyders (1996), a solução para problemas levantados pela escola deve ser criada pelos alunos, devem vir deles, sair deles.

A proposta de um ensino criativo depende da mediação do professor. A sua importância no desenvolvimento da criatividade dos alunos é inquestionável. Dependendo da forma como ele concebe, organiza e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir no fomento de processos criativos e do potencial criador dos educandos, ajudando-os a adquirirem cada vez mais novos níveis de criatividade.

Torrance (1976) destaca o papel preponderante da educação e do professor como provocadores e encorajadores do "alimento para o pensamento", isto é, como instigadores da criatividade. Em nossa pesquisa observamos na fala da professora da turma 2, número 9, a preocupação com a promoção de estratégias dessa natureza: "Procuro estimular os alunos a criar, expor suas ideias e defendê-las; serem pessoas decididas."

Assim, a matemática no Ensino Médio tem um valor formativo que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio, porém, também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. Segundo Frota (1998, p. 22): "urge encontrarmos meios para fazer a conversão do discurso educacional, da sala de aula, no discurso da vida cotidiana." A esse respeito, a professora da turma 2, número 20, assevera: "Procuro criar situações em que os alunos sintam-se estimulados, como passeio ao supermercado, para que façam comparações de preços, mostrando os resultados obtidos em forma de gráficos".

Para estimular a criatividade, o professor deve mediar a aprendizagem de seus alunos, oferecer condições para que eles façam experimentações com o conteúdo trabalhado. Haja vista que a mediação ajuda o indivíduo a obter acesso ao material cultural, isto é, aos fatos e artefatos, aos valores, aptidões, processos, as teorias, as questões, ao novo conhecimento e ao velho que a humanidade considerou útil trazer até o presente. Mediar aprendizagens significa, portanto, ajudar

o indivíduo a fazer diferenciações e estruturações dentro de seu campo experimental e organizar seus conhecimentos aplicando-os no cotidiano (VIGOTSKI, 2001). Atualmente, é imperativo o uso da criatividade na resolução de problemas no ensino de matemática. Enfocaremos, a seguir, este aspecto.

CRIATIVIDADE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O QUE PENSA OS PROFESSORES

Vários estudos como os de Torrance (1976), Taylor (1976), Ostrower (1987), Alencar (1995), Martínez (1997), Wechsler (1998) e Vigotski (2000a) avaliam o potencial criador humano dando ênfase à maneira pela qual determinado problema é resolvido pelos sujeitos. Essa estratégia se distancia do modelo que avalia se o indivíduo é criativo por meio de uma única contagem ou de um punhado de contagens ou dimensões, não levando em consideração as atividades intelectuais, para estes autores o ato criativo é complexo e não pode ser reduzido a uma única maneira de medição: os testes métricos de QI (coeficiente de inteligência).

Segundo Torrance (1976), os processos cognitivos têm uma relação estreita com os psicológicos envolvidos no ato de conhecer, perceber, aprender, existindo traços que fazem com que certos indivíduos apresentem habilidades intelectuais que os tornam mais criativos do que outros. Dependendo da forma como os indivíduos são estimulados pelo meio, eles podem desenvolver potenciais criadores ao aprimorarem habilidades intelectuais que os tornam cada vez mais criativos, à medida que esses potenciais são desenvolvidos, é que alguns indivíduos tornam-se mais criativos do que outros.

Autores como Maslow (1982), Rollo May (1975) e Rogers (1977), Alencar (1994), Martínez (1997) também enfocam a criatividade como característica inerente ao ser, pois os sujeitos utilizam seus conhecimentos a partir de informações pessoais já registradas, ao apresentarem respostas a um problema. O professor da turma 1, número 7, a esse respeito coloca: "Ser criativo requer habilidades desenvolvidas a partir de necessidades, habilidades estas, que nos levam a fazer o novo".

Segundo D'Ambrosio (2006), o fazer criativo muito próprio de obras artísticas, passa por incompreensões e vicissitudes, enquanto o saber especulativo, próprio da produção intelectual, é praticamente impossível de ser constatado. Dessa forma, desenvolvem-se sistemas que evitam as dificuldades inerentes á criatividade e ao especulativo. Inovação é difícil de julgar. Julga-se o fazer e o saber padronizado e repetitivos.

O uso da criatividade na resolução de problemas torna-se uma exigência do atual ensino de matemática. Tal fato não pode ser ignorado pelos professores desta disciplina que objetivam, cada vez mais, compreender o caminho de construção do conhecimento e gerar condições a ele favoráveis. Para mediar o processo ensino- aprendizagem, os educadores devem estar conscientes de que a nova escola precisa ter qualidade, ser atraente e atualizada a fim de estimular e motivar alunos e professores a desenvolver a criatividade e o pensamento crítico (FAINGUELERNT, 1999). Constatamos isso na fala do professor turma 2, número 22:

> Profª 22: – Estimulo o desenvolvimento de outros métodos para resolução de problemas; desenvolvo atividade extra sala para percepção da matemática no dia a dia; introduzo conhecimentos de outras disciplinas dentro do conteúdo para que seja percebida a importância de uma visão crítica em relação a vários assuntos, etc.

Para D'Ambrosio (1986, 1988, p. 36), a solução de problemas como estratégia de ensino -aprendizagem, em particular ao ensino de Matemática, da maneira que se apresenta, é algo que nada representa de muito novo no contexto atual. Isto é, a transferência de aprendizado resultante de uma situação para uma situação nova é um ponto crucial do que se poderia chamar aprendizado da Matemática, e talvez o objetivo maior do seu ensino. Bicudo (1988) reforça esse pensamento afirmando:

> Justamente por reconhecer o valor da matemática, pela sua utilização na resolução de problemas da natureza, por estar entranhada na sociedade tecnológica em que vivemos, por necessitarmos dela para decodificar, inclusive, a nossa realidade social, é que ela é importante para quem aprende.

De acordo com Fossa (2000), antigamente se tendia a caracterizar a matemática como uma entidade mental que poderia ser transferida do professor ao aluno pelo uso de técnicas didáticas apropriadas. A tendência atual, entretanto, é de considerar a Matemática como um processo, dessa forma, o aluno deve ser estimulado a participar desse processo como um ser pensante.

Nesse contexto, para mediar processos criativos não basta a simples aplicação de técnicas criativas, pois elas, por si só, não trazem benefícios se não existir, na verdade, contexto que propicie o aprimoramento das potencialidades que promovam a criatividade e, esse contexto deve ser proporcionado pelo professor.

Assim, a Matemática desempenha papel fundamental, pois permeia todas as áreas do conhecimento, fazendo com que ela se torne segundo Soares (1998) imprescindível na formação cultural de todo homem moderno. Assumindo, portanto, uma importância fundamental na formação da cultura que estimula o pensamento e a criatividade.

CONCLUSÃO

O contexto de sala de aula deve ser propício à criatividade, estimular a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos conhecimentos. Incentivar a criatividade envolve tanto a estimulação do indivíduo quanto do ambiente de aprendizagem.

Nesta pesquisa constatamos que alguns professores ainda permanecem reproduzindo um modelo de ensino que enfatiza a transmissão de um conhecimento matemático deslocado dos interesses dos alunos. Muitos destes professores têm a concepção da Matemática apenas como um conjunto de regras repassadas ao aluno de forma mecânica, acrítica e rígida, exigindo raciocínios fechados que aceitam apenas um tipo de resposta, geralmente aquela que o livro texto recomenda. E, ainda, que um dos fatores determinantes da não utilização de estratégias direcionadas ao pensamento criativo é a própria compreensão que o professor tem do que realmente seja a criatividade.

Dessa forma, a implementação de ações metodológicas com vista a possibilitar o desenvolvimento de potencialidades criativas é fator determinante para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. Ressaltamos, ainda, a função do professor de Matemática nesse processo que, enquanto mediador de conhecimento historicamente construído, pode tanto favorecer quanto inibir a expressão criadora dos alunos.

Assim, é mister uma Educação Matemática comprometida com uma nova abordagem de ensino por meio da criatividade no sentido de reduzir algumas dificuldades de aprendizagem que tem como foco a resolução de problemas, que possibilite a criação de um ambiente em que a exploração

e a produção do conhecimento ocorra de forma dinâmica e criativa, com conexão com outros domínios de interesse.

Uma Educação Matemática que vise capacitar o professor de Matemática, não só com o conhecimento do assunto que vai ensinar, mas também das formas de pensar dos alunos, para que ele se torne capaz de identificar e dar tratamento às diferenças individuais dos processos de aprender. E ainda, oferecer técnicas e métodos que encorajem o pensamento autônomo, a criatividade, a flexibilidade e a imaginação.

Em suma, um ensino em que a Matemática seja utilizada a criatividade como instrumento de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Não considerando apenas seu aspecto formal como portadora de conhecimentos prontos e acabados e, sim, possibilitadora do desenvolvimento da liberdade, criticidade, alegria, beleza e criatividade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. **Criatividade**. Brasília: EDUNB, 1995.

ALENCAR, E. S.; RODRIGUES, A. M. **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BICUDO, M. A. V. (Coord.). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 1988. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999. 364 p.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

D' AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre a educação matemática. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Educação matemática**: da teoria à prática. 13. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2006.

FAINGUELERNT, E. K. **Educação matemática**: representação e construção em geometria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOSSA, J. A (Org.). **Facetas de diamante**: ensaios sobre educação matemática e história da matemática. Rio Claro: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2000.

_____. **A ontologia dos números naturais**: implicações para a educação matemática. Rio Grande do Norte: Anais do III Encontro Nacional de Educação Matemática. 1990.

FROTA, P. R. Em busca de um novo paradigma para a formação de licenciados em ciência. **Alcance**, Itajaí: UNIVALI, ano V, n.3, p.14 – 23, jul/dez, 1998.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MASLOV, A. **La Amplitud potencial de la naturaleza humana**. México: Trilllas, 1982.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987. ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexões sobre alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOARES, L. de J. **Sobre o ensino da matemática**. Pelotas: EDUCAT,1998. TAYLOR, C. W. **Criatividade:** progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TORRANCE, E. P. **Criatividade, medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBASA, 1976.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas, São Paulo: Psy, 1998.

PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS NA EJA: LUGARES DE INUSITAMENTOS E SUBVERSÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA
(UERN/UERJ – caninprof@hotmail.com)

INTRODUÇÃO: OS CURRÍCULOS PRATICADOS COMO PRINCÍPIO SUBVERSIVO

Pensar os currículos praticados enquanto *modus operandi* de subversão pedagógica implica inicialmente, compreender como historicamente este lugar de produção de conhecimento e disseminação de saberes/fazeres vem se estruturando enquanto sistema de ensino. Desde a criação da escola pública, sob as asas do movimento da modernidade europeia que se percebe uma predominância de um saber em detrimento de outro. Os sistemas metafóricos produzidos pelos usuários desta escola não são, na maioria das vezes, contemplados e/ou respeitados na organização curricular, que em outras palavras significa, o quê se ensina, como se ensina e para quê se ensina. Os conteúdos propedêuticos, cristalizados e definidos como únicos e verdadeiros se sobrepõem aos saberes da experiência e das realidades em que estão inseridos os sujeitos praticantes do currículo. Essa discussão a cerca da valorização do conhecimento dos cotidianos nos remete a um campo de tensões, conflitos e antagonismos, pois por um lado, existe um grupo hegemônico que por força do poder simbólico e estatal (BOURDIEU, 2008) e, em função de interesses econômicos e de classe define esdruxulamente os caminhos acadêmico-escolares como únicos, segregando as práticas ordinárias cotidianas (CERTEAU, 2011). De outro lado, temos as lutas intensivas de grupos subversivos que teimosamente buscam validar as suas não-existências, valendo- se dos lugares da prática e das táticas criadas para o enfrentamento dessas imposições.

Neste sentido, pensar os currículos praticados enquanto lugar de subversão é antes de tudo compreendê-los enquanto redes de saberes/fazeres/poderes (ALVES, 2008) onde diversos e diferentes saberes coexistem e produzem a realidade, desmitificando a ideia de linearidade, prescrição, homogeneidade e organização cartesiana de conhecer/saber.

Na Educação de Jovens e Adultos essa acepção do currículo cartesiano tem sido subvertido cotidianamente, a partir dos encontros polifônicos dos sujeitos praticantes. Sendo homens, mulheres, jovens, adolescentes e adultos de histórias de vida tensas e tecidas na emergência dos acontecimentos, este grupo chega à escola dominando um repertório amplo de saberes e, por isso mesmo não se acomodam na estrutura reguladora de ensino. Muitos deles acabam por abandonar o espaço escolar por não estabelecer relação com o proposto no currículo oficial, outros, burilam essa ordem e junto com os professores invencionam outras maneiras de formação, desta vez mais semelhante aos seus interesses individuais e de grupo marginalizado. Esta reflexão inicial é parte de minha dissertação de mestrado, na qual oportunizo e sou oportunizado pelas professoras da EJA a discutir

e apresentar outras formas de práticas cotidianas, denominado no texto original de sinuosidades, imprevisibilidades, complexidades e emancipações curriculares.

O QUE REVELAM AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade de um modo geral têm colocado em xeque, as certezas apontadas pelo cartesianismo, iluminismo e positivismo de ciência que balizaram os modelos de escola e currículo, tais quais conhecemos. O mundo do trabalho e do emprego, a especulação financeira e os mercados voláteis não confirmaram as promessas históricas feitas pela modernidade, ao contrário, acentuaram o fenômeno da exclusão, gerando novas formas de pobreza e miséria à humanidade. O agravamento da exclusão por sua vez, trouxe mais fome, desemprego, crise profunda e marginalização da escola, afastando das minorias a possibilidade de inserção com qualidade nas relações sociais de trabalho e da produção digna de suas existências. Nesse contexto, outras questões foram sendo suscitadas no campo da educação, da escola e, por conseguinte, dos currículos, da formação de professores e de todas as esferas que articulam este processo. "A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta" (GALLO, 2008, p. 15) e assim, entendermos que este é um momento permanente de travessia, de quebra de paradigmas, rupturas necessárias à vida de toda a população e, porque não dizer de todo o planeta.

Os estudos dos/nos/com os cotidianos escolares surgem neste cenário de mudanças sociais, enquanto possibilidade de transformações nos sistemas de ensino e, quiçá, dos currículos praticados. Em seu bojo discursivo, consideram as multirreferencialidades e complexidades que tecem a vida e o saber/fazer das pessoas em uma grande rede de conhecimento. A instrução, própria da organização curricular em disciplinas começa ceder espaço às transversalidades, exigindo especificamente dos praticantes, outras táticas operacionais (CERTEAU, 2009), objetivando formar integralmente todos os seus usuários.

Os cotidianos escolares podem ser assim entendidos, enquanto espaços de inusitamentos e acontescências (SILVA, 2012) que tecem o campo do ensino e da aprendizagem e colaboram no sentido de atender as expectativas postas por tempos de incertezas.

Na pesquisa desenvolvida no mestrado a cerca dos currículos praticados nos/com os cotidianos escolares da EJA, pude perceber como estes saberes se entrecruzam e se configuram enquanto campo válido de formação. As 06 (seis) professoras colaboradoras, mesmo não conhecendo as abordagens teóricas que vem sendo constituída nos últimos anos em torno dos cotidianos, já desenvolvem práticas necessariamente complexas, que no dizer de Morin (2010) é articulação, relação, transversalidade e não disciplinarização, enclausuramento e isolamento de saberes.

Nos currículos praticados nos cotidianos da EJA da escola pesquisada são notórias as diversas e diferentes artes de fazer (CERTEAU, 2011) apreendidas dos cotidianos pelos sujeitos envolvidos, mas que são inferiorizadas na relação pedagógica, talvez porque esses saberes/fazeres não são reconhecidos e legitimados pelo caráter cientificista dado ao conhecimento pela escola.

Nesse contexto discursivo de apresentação de saberes e conhecimentos vivenciados nos cotidianos escolares da EJA, inscrevem-se alguns dos meus objetivos de pesquisa e para alcançá-los recorri à orientação procedimental da Observação Participante, a fim de identificar como estes são abordados e em que pressupostos estão assegurados e se de fato correspondem às expectativas

deste grupo de professoras nesta modalidade atendida. Os cotidianos observados apresentaram-nos diferentes situações de uso de saberes/fazeres, pois em certos momentos foi incisiva a prática racional cientificista, em outros, timidamente se percebeu novas táticas operacionais dos sujeitos praticantes.

As descrições são apresentadas no texto enquanto fonte de uma realidade vivenciada de perto como sugere a leitura de Santos (2008) sobre mapas de grande escala na Sociologia Cartográfica, onde o cotidiano se traduz num espaço especifico das diversidades. Portanto, é sobre esse cotidiano observado nas salas da Educação de Jovens e Adultos, através das práticas das professoras, que venho construindo a análise acerca do objeto de estudo. As análises são realizadas em função das práticas pedagógicas e curriculares observadas, sendo que a ênfase incide sobre os seguintes eixos: a organização do ambiente prático; a abordagem dos conteúdos; as relações ensino e aprendizagem; os saberes/fazeres das professoras e as artes de fazer do/nos/com os cotidianos.

A organização do ambiente prático das salas de aula observadas apresenta características bem uniformes. Na maioria das observações feitas, as carteiras estavam dispostas em filas transmitindo uma perspectiva de ordem, linearidade e padronização. O quadro-de-giz é outro instrumento à disposição dos/as alunos/as e professoras em sala de aula que sempre se encontrava limpo e em precárias condições de uso. Quanto à ventilação as salas dispõem de um ou dois ventiladores oferecendo poucas condições para os/as alunos/as, tendo sido inclusive motivo de reclamações e reivindicações de alunos/as. Em uma de nossas observações percebemos claramente essa reivindicação:

> Durante uma aula de Português com recorte e colagem, os alunos tentam desenvolver a atividade e o ventilador não colabora, espalhando os recortes. A professora desliga por alguns momentos o ventilador, mas os alunos não suportam o calor e começam a reclamar e dizem que vão fazer um abaixo-assinado para que seja colocado ar- condicionado, pois assim não dá para fazer suas atividades em paz. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA "POESIA".)

Essa situação é uma das muitas que ressaltaram quanto à organização do ambiente prático, pois percebi além destas, outras que também definem essa organização, como é o caso, por exemplo, da ausência de ambiência didática. A organização da sala de aula é reconhecida historicamente como uma necessidade de generalizar o ensino dos conteúdos, denominada de "cultura geral" para outras camadas sociais, ou seja, resolver o problema de como ensinar ao mesmo tempo a um número máximo de alunos (ZABALA, 1998).

Quanto à discussão em torno dos conteúdos e suas formas de abordagens, essa me remete inicialmente à sua função social e às concepções que os fundamentam no processo educativo escolar. Tomando por base o ensino desenvolvido na EJA e em outros níveis de ensino, podemos considerar que além das inúmeras afirmações feitas em documentos oficiais acerca do quê, como e para que ensinar, a escola através de seus currículos tem privilegiado alguns conteúdos como necessários e indispensáveis, desconsiderando outros de natureza emergencial. Esses esforços têm explicado a valorização de um determinado modo de aprendizagem sobre outra, ou seja, há conteúdos que se apresentam como mais importantes e relevantes à formação do sujeito. Sobre essa realidade observamos que há uma necessidade de ampliar os objetivos propedêuticos (ZABALA, 1998) do ensino escolar, desperdiçando as experiências dos alunos, bem como os saberes produzidos nas interações em sala de aula, na escola.

Nas observações participantes, realizadas na escola/campo de pesquisa, identifiquei que a abordagem dos conteúdos assume um caráter mais propedêutico do que propriamente transversal e integrador de outros saberes/fazeres. Uma realidade observada, que mais se aproximou desse contexto discursivo de um conhecimento e práticas curriculares emancipatórias, ocorreu em duas aulas da professora "Musical" com alunos do 4º período 01 com a disciplina Artes. O relato descritivo das aulas permitiu-nos perceber que há uma tentativa de relacionar saberes dos diferentes áreas do conhecimento.

> A professora "Musical" organizou na sala de multimídia uma sessão cinematográfica, utilizando-se de *datashow*, telão, notebook e DVD. Apresentou previamente a sinopse do filme: *Cinema Paradiso*. Os alunos bem atentos assistiram à sessão divertindo-se com algumas cenas do filme. No término foram feitos alguns comentários entre os alunos e a professora em função do tempo combinou que o comentário seria feito na próxima aula de Ensino da Arte. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA MUSICAL)

Esta visão interdisciplinar da professora rompe com uma concepção de prática pedagógica unidimensional, religa diferentes saberes, mas nesse caso especificamente não reforma o pensamento dos sujeitos aprendentes, pois não há uma polifonia entre os interlocutores de modo que haja interação e construção de conhecimento. A abordagem do conteúdo é expositiva e inibe o reencontro do sujeito com o objeto e a relação com sua realidade.

No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem analisei os currículos praticados no cotidiano da EJA e indispensavelmente lancei um olhar reflexivo, *complexus* e interpretativo acerca das relações interativas entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, conteúdo e forma, pensamento e ação. Na Educação de Jovens e Adultos essa relação de interdependência é tão necessária, quanto urgente, tendo em vista que muitas experiências neste campo têm sido marcadas por situações de fracasso, evasão e repetência, especificamente na escola/campo onde a pesquisa acontece. Se observarmos bem e de acordo com a caracterização feita sobre a modalidade nessa escola, podemos analisar que o processo de ensino/aprendizagem de certa forma colaborou para a definição do quadro situacional da EJA.

Percebi que muitas vezes essa realidade de fracasso, repetência e evasão é atribuída ao aluno da EJA que não consegue aprender os conteúdos e nem acompanhar a programação destinada àquele nível de ensino. Neste caso, o problema do aprender está focado no sujeito-aprendiz e, na observação-participante realizada com a professora "Estrofe" numa sala do 4º período, pude constatar que esse pensamento perpassa o discurso das professoras.

> A professora chega à sala conduzindo seu material e por alguns minutos ficou a esperar os alunos, folheando o livro didático e o plano de aula. Os alunos foram chegando aos poucos e apresentando comportamentos agressivos, tanto verbal como físicos, chutando as carteiras, falando palavras pouco convencionais na sala [...] a professora interviu de forma tímida no comportamento dos alunos. Não conseguia a concentração para o desenvolvimento da atividade. Mesmo assim copia o conteúdo no quadro e tenta sem muito êxito explicá-lo [...] no final da aula a professora se aproxima e me confessa individualmente: "os alunos não querem nada com nada", diz ainda que dificilmente assistem às aulas e por isso mesmo não aprendem. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA "ESTROFE".)

A partir desta situação percebi que há ainda uma explicação bastante centrada no aluno da EJA como sendo o responsável exclusivo por sua aprendizagem. A professora inibe nesse contexto

as questões socioeconômicas e culturais que transversam o momento da aprendizagem. Na referida sala de aula há uma predominância de alunos com faixa etária entre 14 e 18 anos que são, em sua maioria, egressos do ensino fundamental regular e por algum motivo fracassaram naquela empreitada de ensino, sendo empurrados para a EJA como forma compensatória de avançar na formação.

Uma questão que se acentua no percurso da aula da professora "Estrofe" são os discursos dos alunos, que demonstram a invasão de fatores do cotidiano, que influenciam diretamente em seus comportamentos e que poderiam estar sendo abordados como tema problematizador evitando desvios de atenção e possivelmente construção de saberes.

> [...] após a explicação do conteúdo "Os povoadores da América" do componente curricular de História a professora encaminha uma atividade para que os alunos respondam, mas eles conversavam entre si em voz alta sobre um mau cheiro de maconha, chegam a gritar como forma de desequilibrar a professora [...] falavam de juras de morte, arma branca etc. [...] Outros falavam do aparelho celular e da moto que tinha quebrado e deixado ele na mão no fim de semana. A professora pede que façam silêncio e respondam a atividade, pois está se aproximando o dia da prova e eles irão se prejudicar. (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DE AULA DA PROFESSORA "ESTROFE".)

Os alunos desta sala demonstram certo nível de intimidade com essas situações do cotidiano e preferem, de acordo com o relato, discutir entre si sobre essas questões. A professora intervém, mas não interage com essa circunstancialidade, opta pela ordem e o cumprimento do conteúdo exposto como forma legítima de construção de conhecimento.

Por muito tempo prevaleceu a concepção de que aprender na escola envolve uma forma de conhecimento – o sistematizado, e que para essa relação existe a presença de um sujeito que ensina (o professor) e de outro que aprende (o aluno). Nesta perspectiva, a aprendizagem que o individuo realiza na escola difere de outras realizadas em outras instâncias de sua vida cotidiana e que, segundo as nossas observações participantes na sala de aula da professora "Estrofe", não são consideradas como válidas e relevantes na elaboração de conhecimentos.

A prática educativa revelada na dinâmica ensino/aprendizagem configura-se como um momento de interação reflexiva e construtiva entre os diferentes campos e tipos de saberes. Nela devem se evidenciar elementos propositivos pedagógicos e políticos da modalidade de ensino, tais como: os objetivos, os conteúdos, os aspectos metodológicos, o contexto sociocultural, os conhecimentos e as experiências de vida da professora e dos alunos.

Essa perspectiva traduz a compreensão do que estamos denominando de relação interativa entre ensinar e aprender (PINHEIRO, 2011). Por este viés a professora deve questionar os alunos a partir de seus saberes do cotidiano, problematizar e interpretá-los constantemente, levando-os a refletir sobre suas proposições e seus procedimentos de ação.

TESSITURAS CONCLUSIVAS

A dinâmica que envolve as práticas curriculares cotidianas da Educação de Jovens e Adultos é própria desta modalidade de ensino, embora tenha observado que há uma resistência teórico-metodológica a mudança e subversão no saber/fazer docente.

Formados numa perspectiva mais ortodoxa de educação formal, as professoras apresentam determinadas limitações no que se refere a inclusão dos sistemas polifônicos dos alunos e alunas. Contudo, percebi que as circunstâncias provocavam rupturas, criando o que estou denominando

no texto dissertativo de lugares de inusitamentos, imprevisibilidades e complexidades. A esse respeito, posso inferir que os currículos praticados nos/com os cotidianos da EJA da escola/campo de investigação absorvem e traduzem os desejos, necessidades e expectativas dos alunos/as desta modalidade e, essas formas emergentes de saber/fazer na prática implicam, segundo as abordagens do pensamento complexo e dos estudos do cotidiano, outros modos de ser e estar na escola, produzindo conhecimento válido que é simultaneamente, democratizante, emancipatório e libertador, não só para os alunos/as, como também é para as professoras, que neste caso não se restringiram unicamente a prescrição do currículo oficial, ao contrário, mesmo com alguns medos epistemológicos, avançaram em direção as zonas de desenvolvimento proximal dos/as alunos/as (VIGOTSKY, 2002) apreendendo e respeitando suas leituras de mundo (FREIRE, 1987), reflexionando a partir de sua ecologia de saberes (SANTOS,2007) criando táticas a partir dos lugares sinuosos e inusitados (CERTEAU, 2011) articulando desta maneira a grande rede de saberes/fazeres/poderes que são os currículos praticados nos/com os cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 5 ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

BOUDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 5 ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma/reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes na proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Tradução**: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA**: regulações e emancipações. Dissertação de mestrado. Natal/RN: UFRN, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). **Pensamento e linguagem**. *eBookLibris*. Edição eletrônica: *Ed Ridendo Castigat Mores*. Fonte digital: www.jarh.org, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICA DOCENTE: O MANEJO PEDAGÓGICO COM A ORALIDADE INFANTIL EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THAÍS CHAVES DE OLIVEIRA
Aluna do 5º Per. do Curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN – thaischaves2008@hotmail.com
MARIA VERIDIANA FRANCO ALVES
Aluna do 7º Per. do Curso de Letras/CAMEAM/UERN – veridiana_alves2011@yahoo.com.br
MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
Profa. Do Dep. de Educação/CAMEAM/UERN – ceicaomcc@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Delimita-se neste trabalho a discussão acerca da oralidade em sala de aula, considerando-a como um recurso a disposição da criança pra facilitar seu desempenho em sala de aula, possibilitando caminhos possíveis para a aquisição da leitura e escrita. Sendo assim, tomaremos como base alguns recontos feitos pelas crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Pau dos Ferros/RN. A turma aqui mencionada faz parte da pesquisa *O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos,*[1] financiada pela

CAPES, desenvolvida em três polos; Pau dos Ferros, Pará e São Paulo em escolas públicas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. Embora a experiência socializada contemplará apenas o polo de Pau dos Ferros/RN.

Para a sistematização deste trabalho utilizaremos para análise três recontos feitos pelas crianças da turma acima citada, a partir da história "Arca de Noé," de Ruth Rocha, contada em sala como parte das atividades contidas no plano semanal. Após o momento de contação solicitamos a três alunos de níveis diferentes de aprendizagem, que recontassem a história, que foi concomitantemente, gravada em áudio. Os informantes que contribuíram para esse trabalho serão identificados como A1, A2 e A3.

Um dos nossos objetivos, enquanto bolsistas da pesquisa acima citada, é acompanhar a aprendizagem das crianças e fazer diagnósticos das situações de aprendizagem das mesmas. Nesse sentido, observar a oralidade das crianças, ou seja, se conseguem resgatar aspectos importantes da narrativa, como o início o meio e o fim e, se para o exercício desta atividade a criança sente necessidade de colocar aspectos que não fazem parte de sua história. Analisar o sequenciamento lógico das narrativas presentes nas vozes dessas crianças também se faz necessário. Ainda é pertinente olhar para o trabalho do docente, ou seja, suas estratégias metodológicas para o cumprimento desta atividade.

Acreditando na importância de discutir sobre a oralidade expressa pela criança no meio escolar e dentro da sala especificamente, traremos aqui dias da socialização de experiências desenvolvidas com crianças, a fim de contribuir com os estudos já realizados sobre essa temática nos anos iniciais do ensino fundamental, apontando novas perspectivas de trabalho pedagógico. Para tanto buscaremos apoio teórico nos postulados dos seguintes autores Belintane (2006) e Nascimento (2010).

[1] Esse projeto visa acompanhar a transição do aluno do 1º ao 4º ano, o mesmo traz como foco principal a oralidade, a leitura e a escrita, bem como a inserção das novas tecnologias no ensino fundamental.

Dessa forma, este trabalho está assim esquematizado, inicialmente apresentamos algumas discussões acerca da oralidade, em seguida uma breve análise, ou seja, apresentaremos reflexões sobre os três recontos das crianças, para a concretização de nosso estudo e, por fim as considerações finais com os respectivos resultados que foram obtidos.

A ORALIDADE DISCUTIDA TEORICAMENTE

O trabalho com a oralidade em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois funciona como uma dobradiça entre leitura e escrita, estabelecendo fortes relações com o contexto extra-escolar que constitui o entorno socioeconômico das crianças.

A aquisição da oralidade possibilita ao aluno uma interação no âmbito escolar com os conhecimentos cotidianos, pois sabendo que o aluno traz consigo experiências de outros meios, facilitará uma associação diante das leituras, e até nos momentos de contações de histórias, oportunizando as crianças adquirirem experiências fantásticas. Além disso, a oralidade desperta aprendizagens que desembocam na escrita, pois permite um jogo com palavras e corporeidade na infância. Segundo Belintane (2006, p. 274) "devemos partir do uso de textos integrais de sua cultura, sobretudo aqueles gêneros que parecem ter sido especialmente preparados pela cultura para que a criança possa brincar com a desmontagem de palavras".

Sendo assim, o trabalho do docente também tem uma efetiva participação, faz-se necessário então que o professor tenha conhecimento acerca da heterogeneidade do seu alunado, tanto dentro da sala de aula como certo conhecimento do cotidiano dos mesmos, para que possa buscar novas estratégias de ensino.

Para tanto, há necessidade de um planejamento voltado para as necessidades e realidade dos discentes, pois um plano adequado pode possibilitar um bom rendimento nas atividades escolares. Sabendo da importância da oralidade no ensino, sentimos a falta de um olhar voltado para a mesma nas escolas, já que somente a escrita e a leitura são mais enfatizadas. É preciso, então, contemplar as três práticas nos anos iniciais do ensino fundamental e é pensando nisso que Belintane (2006, p.274) nos diz que: "Os textos de origem oral permitem estratégias excelentes de alfabetização e de engajamento subjetivo no universo da leitura". Assim significa dizer que a oralidade é significante no processo de ensino e que as três modalidades são indissociáveis no exercício docente.

A partir da oralidade, vários trabalhos podem ser realizados em sala de aula considerando que o aluno já domina a língua e que traz consigo toda uma cultura, um jeito diferente de se expressar, que muitas vezes é ignorado pelo professor e até mesmo pela sociedade, que costumeiramente, consideram muitas das variações linguísticas expressas na oralidade, como algo a ser homogeneizado.

Diante da heterogeneidade em sala, o professor deve mostrar ao aluno a riqueza das diferentes falas, visto que todos carregam culturas, que vem de diferentes classes sociais, são fatos que facilitarão a aprendizagem e desmistificará a fala como errada e a escrita como correta. O trabalho em sala pode se dá de diferentes formas, seja ela de forma performática ou apenas do auxilio corporal, vale destacar que o domínio da palavra irá predominar na oralidade o que possibilitará ao discente uma aprendizagem de mundo, valorizando o processo de construção do conhecimento.

A construção do discurso oral decorre de interações de fatos, que permitem ao locutor diversas estratégias de apresentação, na medida em que no momento de uma contação simples gestos provocaram uma melhor interpretação. O olhar, os movimentos corporais, os gestos, a entonação e o timbre de voz, são instrumentos que poderão estar sendo usados para chamar a atenção do ouvinte e que poderá ser utilizado em todo momento do discurso, de forma fragmentada ou não, mais que de alguma maneira possibilite um melhor entendimento.

A contação de história pode ser realizada sem o auxilio de livros, a partir da memória do professor, nesse momento ele poderá estar recordando leituras feitas por ele de autores preferidos, ao adentrar nessas novas histórias irá criar sua própria narrativa, em vez de estar apenas repetindo. Fazendo uso do seu corpo para criar personagens, pois na medida em que se realizam a contação seus braços passaram a ser um caminho a ser percorrido pelo personagem principal da história, enfim os gestos realizados pelo contador são fundamentais para uma maior interação entre a criança e o professor contador de histórias.

O jogo corporal permite dar vida a narrativa, pois quando o contador coloca emoção e faz uso do lúdico, com uma representação viva da história a criança também sente essa emoção e adentra no mesmo universo o que quer dizer que ela terá ao final uma melhor compreensão acerca da narrativa contada e, consequentemente facilitará o reconto com grandes detalhes, tendo noção de inicio meio e fim. Além disso, a expressão performática faz com que a criança lembre-se da história com mais facilidade, uma vez que ela sentirá todos os medos e alegrias dos personagens da história, ou seja, quando se faz uso da expressão corporal adequada e entonação apropriada, a criança vivenciará dessa forma momentos que serão únicos.

E ASSIM ACONTECIAM OS RECONTOS...

No dia 18 (dezoito) de Julho de 2013, foi realizado o reconto com três crianças do terceiro ano referente à história a *Arca de Noé*, da autora Ruth Rocha. Todos os alunos aqui ouvidos têm nove anos de idade e níveis de aprendizagens diferenciados. A primeira criança, A1, escreve e ler sem dificuldades; A2 já participou de atendimentos individuais e coletivos e atualmente consegue ler mesmo quando as palavras apresentam sílabas complexas. A criança A3 apresenta dificuldades quanto à leitura e a escrita. É importante salientar que os recontos aqui transcritos são fieis a fala das crianças. E assim as crianças se expressavam:

> O nome da historia é a arca de Noé, uma vez Jesus veio pra Noé, aí disse que era pra fazer uma arca com muitos anima que é pra botar muitos animais, aí ele construiu uma arca, botou a família dele todos os insetos, mas, não botou as coisas que bota os peixes, tubarões agua elétrica, não botou porque não podia, então botou também insetos. Cada tipo papagaio, onça pintada muitos outros aí começou uma grande chuva aí eles estavam flutuando por cem por cento e cinquenta dias e cinquenta noites cento e cinquenta noites ate qui deus mandou um vento pra baixar ai cada dia mais baixou mas Noé era muito esperto e mandou um pombo p ir, aí ele foi voltou tinha nada foi e voltou ate passou cento cinquenta sete dias quer dizer cento e cinquenta dias ai ele foi e voltou com uma pena na mão ai já sabia que tinha um canto que já secou aí ele foi pra lá e ficou lá salvando os animais; sabe porque deus mandou aquela chuva? Por causa dos homes que eles eram muitos mau aí ficaram só na briga aí Deus mandou essa chuva p mata-los mas Noé era muito bonzinho aí ele pode se salvar aí tudo secou Noé voltou a sua velha casa com os animais.(...) Neste momento a professora pergunta: ele colocou

> todos os animais só não os dos do mar, todos os animais que estavam na terra? .O aluno responde: todos os animais que estavam na terra até os insetos (...) pronto fim (informação verbal).[2]

O referido aluno narra a história fazendo gestos com as mãos e quando fala nos animais, conta o total de personagens nos dedos. Sua entonação é feita a partir de suas palavras, por exemplo, demora na pronúncia alguns momentos. Esse uso de gesticulação com as mãos, o que sugere por sua vez, uma intimidade com a história, uma espontaneidade da criança que consegue recontar dando ainda, uma entonação, demorando em certas palavras fazendo uma espécie de relação com o tempo.

De acordo com o reconto aqui transcrito, é possível perceber que o aluno conta a história com inicio, meio e fim, porém, em alguns trechos ele esquece alguns elementos e coloca outros que não fazem parte da versão original contada em sala. Em outros momentos ele traz conhecimentos de mundo acerca da historia da A*rca de Noé,* estabelecendo intertextualidade, por exemplo, os dias de duração do grande dilúvio, quarenta dias e quarenta noites; o aluno em seu reconto usa esse conhecimento prévio de maneira mais elevada quando diz que a duração foi de cento e quarenta dias e cento e quarenta noites, tal contagem não aparece na história estudada.

Em sua narrativa a criança começa com a expressão uma vez, reportando-se, portanto, que é um tempo antigo, vale também lembrar que é uma prática comum se começar as histórias na forma falada, ou seja, contada ou recontada com a expressão citada reportando e, fazendo certa intertextualidade com os clássicos contos de fadas Porém, um dado que foi observado é que ele não termina com a expressão clássica "Foram felizes para sempre", entende que não há necessidade, não cabe nesse contexto tal expressão e considera mais convicto finalizar com o econômico fim.

A criança também demonstra domínio, no que diz respeito à ideia central da história, embora ele coloque certos elementos que não estão na história, ele não introduz em sua narrativa personagens (pessoas) alheios a narrativa, porém coloca em sua lista de animais alguns que não são citados pela autora, como por exemplo, a água elétrica e no decorrer de sua fala ele cita alguns outros bichos que foram contemplados nessa salvação por Noé. Um dado que a criança nos possibilita perceber é a frequente enfatização da bondade de Noé, isso se atenua ainda mais, quando ele explica a razão pela qual Deus mandou a imensa chuva como castigo aos homens maus, elemento esse que, a criança apresenta em seu reconto. Alguns detalhes não recorrentes na história, o aluno coloca na sua versão, como o momento em que a chuva veio e todos ficaram flutuando na agua, e o fato de Noé ter mandado o pombo ir ver se as águas já haviam baixado e o pombo ter ido e voltado, passando cento e cinquenta e sete dias para voltar com a pena na mão, ele aqui humaniza o animal, já que pombos não possuem mãos e na história trabalhada o pombo voltava com o galhinho no bico indicando que as águas já estavam baixando.

O aluno A2 assim iniciou seu reconto:

> Oi! Hoje eu vim contar a historia da arca de Noé. Começou assim era uma vez um homem e esse homem deus adorava muito Deus mandou esse homem chamado Noé construir uma arca muuito grandeentao essa arca serrvia para flutuar nos ares ai quando ele terminou de construir essa arca deus mandou uma chuva muito forte matando aqueles os demais, cada par de cada animal entrou naquela fora e deixando de fora os demais Noé não esqueceu de nada de bichos mosquito, abelha, pulga, tapurri foi uma

[2] Reconto feito pelo aluno A1, no dia 18 (dezoito), do mês de julho do ano de 2013.

> grande zoológico então esse grande zoológico que eu acabei de dizer foi representado a arca de Noé dado esse nome aí quando choveu essa chuva muito forte, que é chamado de delu veluvio é consederado como uma grande tempestade e eles flutuaram pelo ar (...), quando veio a correnteza levou o barco pra lá e pra cá sei que eles já tav, muito injuados já tavam muito injuados então Noé mandou uma mensagem pra Deus que era a pomba mais essa pomba voltou sem nada então não deu certo passou quarenta dias e quarenta noites, sem sair fora desse barco novamente Noé jogou a pomba e ela vooou voou voou muito rápido pode apostar viu como é rápido então essa pomba voltou com os beiços cheios de lama e com uma folhinha no bico isto queria dizer que já tinha um monte lá desenterrado na então esse monte conhecido como monte deluvio ai esse Noé foi direto pra esse monte quando deu fé esse monte bateu na arca buf! Pode apostar ai essa arca parou assim eles podem assim eles puderam sair da arca quando veio um vento abaixou tudo tudo tudo ai esse vento levou a arca junto com as aguas e eles viram n céu uma coisa brilhante que era a mão de Deus, Deus impidurou no céu um anel mais só que esse anel era chamado de arco-íris então esse arco-íris que é bem redondinho é conhecido como ... (arco-íris) então todo dia quando para de chover preste atenção no céu esse céu vai tá uns pontos presentes que é o arco-íris então eles viram lá, olha um arco-íris aí muitas cores verde, vermelho, rosa, violeta azul, e pre e marrom nesse arco-íris ficaram incantados correram pra lá e pra cá então Deus disse Noé pode sair dessa arca quando eles saíram tudo tava abaixaaado tudo aparecia, assim puderam sair não fi ficaram mais injuados aí quando eles saíram viro uma surpresa tão bela que era o arco-íris tãao belo assim eles puderam sair da arca e viverem felizes para sempre (informação verbal) [3].

O aluno faz o reconto, olhando todo instante para os lados e fazendo uma entonação na sua voz, dando evidência no que é dito, em certas repete o que já havia dito para enfatizar, é como se ele quisesse dar uma maior veracidade à história.

Neste outro reconto do informante M2 vemos que ele faz uso da expressão "Era uma vez", o que é uma prática comum em seus recontos, tal recorrência já foi observada em outras situações, ou seja, o aluno sente-se mais confiante quando coloca tal expressão para iniciar suas narrativas. Apesar de não colocar personagens novos, do tipo pessoas ele coloca alguns detalhes que não pertencem à versão original, ou seja, ele cita alguns animais que não aparecem na versão estudada, como por exemplo, o animal de nome tapurri. O aluno também nomeia a arca de zoológico em virtude de ser um espaço com bom tamanho e ter várias espécies de animais, fazendo uma correlação entre arca e zoológico, uma vez que os dois lugares abrigam animais.

Em outro momento a criança diz que a arca flutua nos ares e esquece-se de que é um barco e barco fica sobre as aguas, outras passagens desse tipo pode ser vista, quando ele diz que a pomba voltou com os beiços cheios de lama, considerando que pomba não tem "beiços" e que voa, isso seria impossível, depois ele diz que a dita pomba volta com o galho no bico. Outras confusões desse tipo, também são possíveis ser percebida quando ele diz que o dilúvio era um monte e Noé foi para esse monte e de repente esse tal monte bateu na arca e buf! Aqui ele faz uso de uma onomatopeia, ou seja, ele tem consciência de que é preciso fazer um som que imite uma queda ou barulho e constitui- se dessa forma uma explicação, é, pois com esse impacto entre a arca e o monte que eles conseguem sair da arca. Depois esse vento levou a arca junto com as águas, aqui a criança confunde monte com montanhas que era o que aparecia na história. A coisa brilhante que todos viram como diz o informante, não era a mão de Deus e sim o arco-íris,[3] também dá a forma de um anel para o

[3] Reconto feito pelo aluno A2, no dia 18 (dezoito) de julho de 2013.

fenômeno visto no céu e cita algumas confusas cores como o marrom, cuja cor não é possível no arco-íris.

O aluno traz em seu reconto certa emoção quando se refere a Noé e ao arco-íris, demonstra essa emoção quando repete que o arco-íris era belo, nessa hora pronuncia as palavras com certa demora. Outro aspecto pertinente é que o aluno como já foi dito anteriormente começa suas narrativas com a expressão "era uma vez", com o término da história não foi diferente, ele novamente associa aos clássicos finalizando sua fala com "viveram felizes para sempre". Embora tenham ocorrido certas falhas e ou confusões em seu reconto, conseguimos extrair uma história sem grandes perdas, sendo possível perceber que o aluno também, demonstra já ter um conhecimento prévio a cerca trazido de sua vivência extra sala.

> Era uma vez a arca de Noé Deus mandou Noé construir uma arca e colocar os animais dento (...) Noé construiu a arca e colocou todos os animais coloco jumento, cavalo, bisouro, tatu, alefante, leoa, papagaio, joaninha (...) onça, leoa, alefante (...). Noé construiu a arca e mandou em e deu uma chuva muito forte muito forte quarenta dia e quarenta noite ninguém saia pra fora aí quando a chuva parou humm comé Noé mandou o pombo ir olhar se já tava tudo bom pra sair do barco ai o barco ai o pombo voltou e disse a Noé já tava tudo pronto já dava pra sair pronto sei mais não (informação verbal).[4]

Aqui se percebe que este informante, possui certa limitação no que se refere as narrativas, apresenta poucos elementos e detalhes da história estudada. Ele cita poucos animais que aparecem na história e por não lembrar ele utiliza o recurso da repetição, como por exemplo, a construção da arca realizada por Noé; o elefante e a leoa. Reportando-se a esse item é possível salientar que o aluno troca a letra E pela letra A e nomeia esse animal de alefante . Embora ele esqueça alguns detalhes sua sequência narrativa não sofre grandes perdas e é possível, contudo perceber um início, meio e fim, mesmo que de forma fragmentada.

O aluno é muito disperso e para fazer uso de sua oralidade ele olha para os lados com muita frequência, esse movimento pode ser entendido como forma que ele encontra para uma ajuda em lembrar os aspectos mais importantes da narrativa. Diferentemente dos outros informantes esta criança não começa seu reconto com a expressão "era uma vez" e também, não finaliza com "foram felizes para sempre", ele diz apenas que não sabe mais e assim finaliza.

Outro dado proeminente que a criança nos oferece é de que ele não coloca outros personagens na sua versão, e traz um conhecimento prévio que não concerne a um conhecimento adquirido no ambiente de sala de aula, pois na história original a autora não nos dá essa informação de quantos dias durou a tempestade. Sendo assim, é plausível dizer que a criança, ainda mostra certa dificuldade em memorizar muitos aspectos de uma narrativa, ele consegue externar aquilo que é mais pertinente e configura-se, portanto, numa ideia mais geral da história ouvida.

Considerando os três recontos aqui analisados podemos salientar que em nenhum houve grandes perdas, e os alunos não colocam personagens tão alheios a historia original; em alguns momentos recontam colocando certos detalhes que não aparecem, porém não comprometem a ideia central da história. Embora as crianças não se sintam tão familiarizados com a câmera, isso não impediu que eles conseguissem fazer suas próprias narrativas. É proeminente lembrar que durante os recontos as crianças não fizeram uso de uma expressão corporal, apesar disto o reconto teve sua efetiva concretização.

[4] Reconto feito pelo aluno A3, no dia 18 (dezoito) de julho de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto ao longo deste trabalho é possível dizer que a oralidade é fundamental na aquisição da leitura e da escrita. Faz-se necessário lembrar ainda, de sua importância para a memorização das narrativas, pois permite a criança identificar os tempos e espaços das narrativas, bem como os personagens, o que por sua vez, dará a criança mais segurança no desenvolvimento linguístico e expande a expressão corporal.

O docente também tem ativa participação nesse desenvolvimento da oralidade das crianças, com planos de aula que incluam essa modalidade, isso proporcionará aos alunos um benefício nas outras áreas, ajudando no trabalho até com aquelas crianças que não interagem e se mostram muito tímidas em sala. Quando essa prática torna-se corriqueira em sala, a criança adquire um entusiasmo para ouvir uma historia e depois recontar, o que por sua vez, desencadeará um acrescido avanço na leitura e escrita, justificando assim, a importância de um entrelaçamento dessas três práticas.

Em sala de aula atendemos a necessidade de incluir a oralidade nos planejamentos em virtude de a leitura, escrita e a oralidade serem os pontos bases da nossa pesquisa, já referenciada nesse artigo. Ao longo do trabalho realizado percebemos avanço dessas crianças que participam da pesquisa, apesar de ainda apresentarem algumas dificuldades, pois conseguem ressaltar algumas ideias acerca das narrativas, ás vezes, se caracterizando como intertextualidade, em outras situações, se apresentando como informações criadas pelos alunos. Foi possível perceber que as crianças ouvidas trouxeram experiências de seu convívio cotidiano, fazendo acréscimos na história que era ausente na versão contada em sala, contudo esses elementos não alteraram a sequencia logica da historia em questão.

Tendo em vista os aspectos aqui enfocados é possível ressalvar que é necessário um espaço dedicado à oralidade nas escolas públicas brasileiras, bem como um enfoque maior na formação docente quanto à oralidade em sala de aula, pois sabemos as dificuldades apresentadas no trabalho com a oralidade, opor parte do docente, e para que o trabalho seja significativo é preciso que o contador de historia não faça leituras e sim, uma memorização conseguindo dar vida as suas palavras e utilizando uma corporeidade que motive os alunos a ouvirem e consequentemente, ao longo dessas atividades, recontarem fazendo jus ás narrativas trabalhadas em sala de aula, e ao invés de esquecerem de aspectos das mesmas, acabam por melhor ilustrá-las mediante intertextualidade e criatividade.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, C. **Leitura e alfabetização no Brasil:** uma busca para além da polarização. Educação e Pesquisa, maio- agosto, v.32, n. 02. São Paulo, 2006.

_____. **Oralidade, alfabetização e leitura**: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. Educ. Pesquisa. 2010, v.36, n.3, pp. 685-703.

NASCIMENTO, J. C. do; SILVA, M. A.; SILVA, L. N. **O ensino sistemático da linguagem oral a partir do gênero "seminário".** Anais do Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, Maceió, 2010.

A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

TATIANA SILVA DAMASCO DE LIMA
Bolsista da CAPES – Subprojeto PIBID de Educação Física – UERN – Campus Central – FAEF (taty_mossoro@hotmail.com
GILDEONE JERÔNIMO DE SOUZA
Bolsista da CAPES – Subprojeto PIBID de Educação Física – UERN – Campus Central – FAEF – deone- 01@hotmail.com
LAURÍCIA FLORÊNCIA DE MORAIS
Bolsista da CAPES – Subprojeto PIBID de Educação Física – UERN Campus Central – FAEF – auriciamorais@yahoo.com.br
MARIA ISAURA PLÁCIDO SOEIRO
Docente da Faculdade de Educação Física e colaboradora do subprojeto PIBID de Educação Física –UERN – Campus Central – FAEF – isaurasoeiro@uern.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar no Ensino Médio tem por característica a vivência anterior dos alunos no ensino fundamental em modalidades esportivas e práticas corporais. Este período é caracterizado como um momento de transição entre a infância e a juventude, os alunos começam a construir o pensamento crítico e possuem objetivos a cumprir como, por exemplo, a preparação para o vestibular e também a preparação para o mercado de trabalho.

> O ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania (PORTAL, 2009, p.1).

A Educação Física Escolar no Ensino Médio tem passado por vários problemas, estes acabam interferindo na realização das aulas. A falta de interesse dos alunos é resultante da desmotivação, pois a motivação é o principal ato para que ocorra o desenvolvimento do aprendizado do indivíduo. Deve-se ter em mente que este problema não está somente centrado no corpo discente, pois toda a escola desde a administração até os professores podem apresentar comportamentos que demonstram a falta de motivação, influenciando diretamente no interesse do aluno.

Segundo Almeida e Cauduro (2007, p.1):

> Cabe salientar, que os procedimentos didáticos pedagógicos do professor, também influenciam sobre a qualidade das aulas e, conseqüentemente, sobre a motivação do aluno. O professor que leva a sério o que faz que alie à sua competência técnica ao compromisso de ensinar, que desperta a criatividade e conduz os alunos à reflexão, certamente não terá alunos desinteressados ou desanimados, mesmo porque, o professor leva grande vantagem sobre os demais componentes curriculares, pois a Educação Física, por si só é uma prática motivadora.

As aulas em contraturno vem sendo outro impasse para o ensino da Educação Física, isso faz com que os alunos não frequentem as aulas, às vezes, estes moram na zona rural ou até mesmo em outra cidade e acabam não tendo como vir para a escola.

De acordo Rosa e Krug (2010 apud KRUG, 2010, p.1): "as aulas de Educação Física em turno inverso (contraturno) propiciam o surgimento de problemas tais como: o pouco envolvimento dos alunos, a baixa frequência e a falta de locais adequados para as aulas em dias de chuva".

Outro grande problema é a repetição de conteúdos, pois até mesmo os alunos reclamam e pedem aulas diferentes, que sejam mais dinâmicas e não simplesmente as mesmas coisas que professor faz em todas as aulas (ALMEIDA; CAUDURO, 2007).

Em alguns casos os alunos tem o direito de pedir dispensa do componente curricular de Educação Física, o que se torna outro problema, pois em virtude dessa concessão há um grande número de discentes que não frequentam as aulas. Na LDB existem artigos que regulam esse tipo de concessão. Segundo o Art. 1° da Lei n° 10.793 de 1 de dezembro de 2003:

É facultativa a prática da Educação Física em todos os graus de ensino:

- Ao aluno do curso noturno ou diurno que comprove exercer atividade profissional remunerada ou jornada superior a 6 horas, mediante carteira profissional ou funcional devidamente assinada, ou atestado de trabalho com firma reconhecida em cartório;
- Ao aluno maior de trinta (30) anos;
- Ao aluno que esteja prestando serviço militar;
- Alunos doentes, mediante laudo médico;
- Alunos do curso de pós-graduação;
- Aluna que tenha prole.

No que diz respeito à falta de materiais pedagógicos e espaço inadequados Silva e Damazio (2008, p.1) enfatizam que:

> [...] as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

É de fundamental importância que haja toda uma infraestrutura para desenvolvimento de qualquer que seja a atividade realizada no espaço escolar, principalmente na Educação Física que na maioria das vezes trabalha com atividades nas quais se executam movimentos corporais, que são inviáveis em uma sala de aula convencional.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ESCOLAR

No que diz respeito ao Planejamento Participativo Escolar, pode-se considerá-lo como um esforço conjunto em que todos trabalham em prol de um resultado que só pode ser alcançado com a participação coletiva.

> Um trabalho desta natureza parte da ideia de que a construção curricular deve incorporar, dialogicamente, saberes provenientes dos interesses dos alunos, dos professores e da comunidade em questão. Para isso, é necessário explorar o universo temático e vocabular dos sujeitos participantes dessa relação pedagógica, de forma a permitir a problematização das representações e das habilidades relacionadas ao âmbito da cultura corporal de movimento. A premissa é de que, se as vozes forem realmente consideradas e reconhecidas, poderemos testemunhar denuncias e anúncios provenientes do mundo vivido pelos nossos alunos, cuja experiência acumulada é inexoravelmente corporal [...] mediante uma pluralidade de propostas e planejamentos assentados sobre os inte-

> resses e saberes dos alunos, pode e deve o professor inserir intencionalmente questões e atividade para que os alunos ampliem seus conhecimentos configurando diferentes itinerários (CORREIA, 2009, p.168 e 179).

Desta forma, pode-se concluir que os assuntos pertinentes à escola podem ser discutidos em conjunto com a comunidade escolar, desde os conteúdos a serem ministrados, métodos a serem utilizados na aula até a forma como todos estes assuntos devem ser inseridos no programa pedagógico da escola.

Na ótica de Rodrigues e Galvão (2008) a participação dos alunos na escolha dos conteúdos, do tratamento pedagógico, dos critérios de avaliação ou mesmo do planejamento semestral ou anual é de suma importância, pois pode ser considerada uma prática que estimula a participação e o envolvimento, que são atributos fundamentais para esse tipo de proposta.

Diante dessa realidade, a partir das ações do subprojeto do PIBID de Educação Física da UERN (Campus Central) em Mossoró – RN, em parceria com a Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, utilizou-se o método do planejamento participativo como estratégia para estruturar o planejamento de ensino do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio.

OBJETIVOS

Os objetivos do presente trabalho são identificar as expectativas dos alunos do Ensino Médio da Escola Francisco Antônio de Medeiros quanto ao conteúdo a ser transmitido pelo componente curricular de Educação Física. Verificar se os discentes gostam de participar dessas aulas e se estes consideram a Educação Física importante para o seu currículo escolar.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Esse estudo possui o formato de uma pesquisa de campo, por visar descobrir os anseios dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, referentes aos conteúdos ministrados pelo professor de Educação Física. O estudo realizado é caracterizado como descritivo com abordagem qualitativa de corte transversal.

População

A população estudada foi composta por todos os alunos, de ambos os sexos, matriculadas no ano letivo de 2013 nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, localizada na periferia da cidade de Mossoró/RN, tendo grande parte de seus alunos de baixo nível socioeconômico.

Amostra

A escolha da amostra foi não intencional, onde participaram da pesquisa todos os alunos que estiveram nas salas, no horário das aulas de Educação Física e que por sua vontade se dispuseram a responder o questionário. No total, 67 discentes responderam o questionário.

Instrumento de Pesquisa

Para realizar a coleta dos dados, foi utilizado um questionário com questões abertas, que foi aplicado pelos alunos bolsistas do PIBID. Esse questionário foi desenvolvido a fim de obter informações dos alunos, como: se eles gostavam das aulas de Educação Física, da sua importância para o currículo e quais conteúdos gostavam.

Procedimentos

Os alunos foram informados sobre a pesquisa e que a participação dos mesmos seria de suma importância para o desenvolvimento do trabalho como também para uma possível melhoria nas aulas desse componente curricular. Em seguida, a professora disponibilizou o tempo de sua aula para que os alunos pudessem responder o questionário com calma. O questionario foi entregue a turma presente na sala, pelos alunos bolsistas do PIBID de Educação Física (Campus Central) e auxiliados pela professora supervisora.

Resultados e Discussões

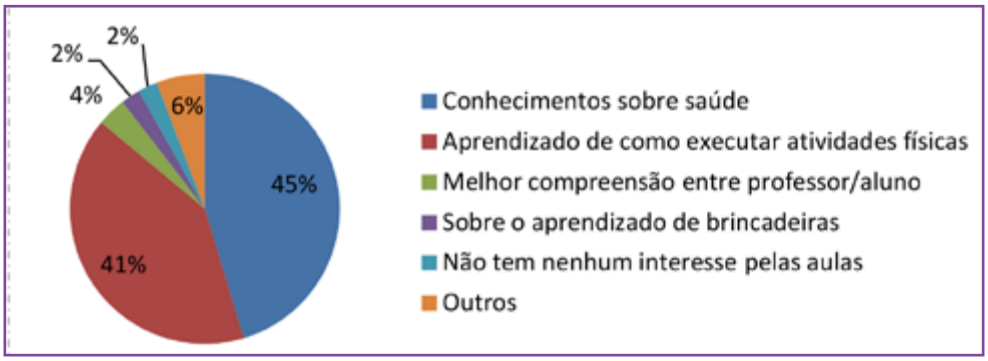
A figura 1 apresenta os conteúdos que alunos gostariam de aprender nas aulas de Educação Física, obtiveram-se 39 respostas em relação à aquisição de conhecimentos sobre saúde**,** 35 respostas contemplaram o aprendizado de como executar atividades físicas, três responderam que esperam que haja compreensão entre professor/aluno, dois responderam que esperam aprender brincadeiras, dois responderam que não gostariam de aprender nada**.** Na figura, o item outros é referente a quatro alunos que não entenderam a pergunta e um que não respondeu.

O conceito saúde é naturalmente associado à Educação Física. Como mostra a figura abaixo, a maioria dos alunos buscam nas aulas de Educação Física conhecimentos que proporcione uma melhor qualidade de vida.

Sousa e Daniel (2010, p.1) afirmam que:

> A prática da atividade física é importante para a promoção da saúde dos indivíduos, ao ser aplicado na escola tal prática vai além desse benefício, pois é possível trabalhar os inúmeros aspectos relacionados ao desenvolvimento, crescimento, características motoras, cultura corporal, questões de sociabilidade, afetividade, cooperação, aptidões físicas, formação do cidadão e outros.

Figura 1 – Conteúdos que os alunos gostariam de aprender nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.



Na figura 2, em relação à participação dos alunos nas aulas de Educação Física, 57 discentes responderam que gostam de frequentar as aulas, oito responderam que não gostam e dois alunos

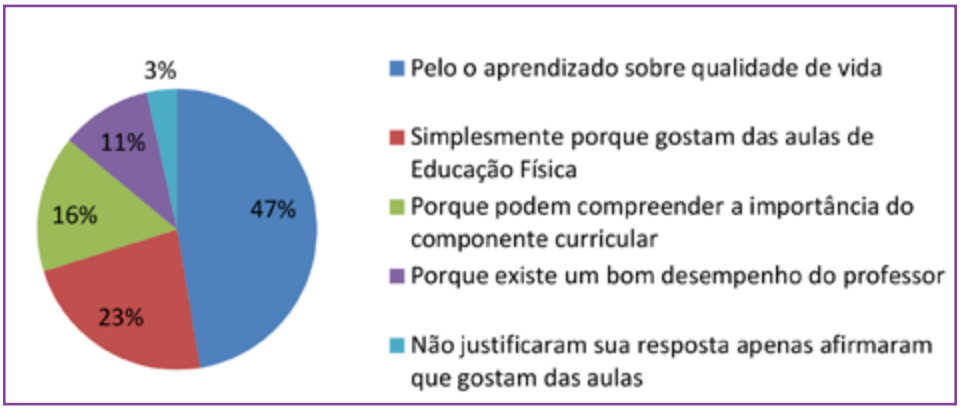
não responderam a pergunta. A motivação dos alunos pelas aulas de Educação Física é ressaltado por Maggil (1984 apud LIMA, 2012, p.40), "[...] a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento".

Figura 2 – Nível de satisfação em frequentar as aulas de Educação Física.

Na figura 3, dos 57 alunos que responderam que gostam das aulas, 27 responderam que gostam devido ao aprendizado sobre qualidade de vida, 13 justificaram simplesmente porque gostam das aulas de Educação Física, nove responderam que gostam porque podem compreender a importância do componente curricular, seis responderam porque existe um bom desempenho do professor e dois alunos não justificaram sua resposta apenas afirmaram que gostam das aulas.

Segundo Cunha (2010) um bom professor pode influenciar e muito para que os alunos gostem de participar das aulas de Educação Física e que desenvolvam o aprendizado, são vários aspectos que podem caracterizar isto, os métodos trabalhados, a relação com alunos e o respeito com a individualidade de cada aluno.

Figura 3 – Justificativa dos alunos que gostam das aulas de Educação Física.



Na figura 4, os alunos que responderam que não gostam das aulas, seis alunos responderam porque não havia aulas práticas e dois alunos responderam apenas que não gostam**.** Foi percebido que a maioria dos alunos que não gostam das aulas de Educação Física é em virtude de não haver aulas práticas, isso é resultante de aulas apenas teóricas. Isso ocorre porque a escola não possui estrutura adequada para realização de aulas práticas e isto é mais evidente no ensino noturno.

Deve-se fazer uma breve reflexão do que Ilha, Marques e Krug (2010 apud KRUG, MARQUES, 2012, p. 125) afirmam:

> O que ocorre na Educação Física Escolar para as mudanças se desencadearem lentamente, é que, muitas vezes, os próprios professores duvidam das novas dinâmicas, considerando a forma tradicional/tecnicista o jeito mais fácil ou mais cômodo de ensinar. Outro fator citado pelos autores que desencadeia a comodidade são as péssimas condições físicas das escolas, principalmente as públicas, pois para inovar sem muito espaço e material é preciso muita criatividade por parte do professor. Também pelo local de trabalho ser muitas vezes até fora do pátio da escola, o professor de Educação Física parece estar permanentemente isolado na sua prática pedagógica. Com isso muitos professores acabam se acostumando a um trabalho solitário e sentem dificuldades em se associar aos demais, tanto quanto falta iniciativa das supervisões se aproximarem dos locais onde acontecem as aulas.

Figura 4 – Justificativa dos alunos que não gostam de participar das aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que dentro do grupo pesquisado, as expectativas em relação aos conteúdos a serem aprendidos, encontram-se nos conhecimentos relacionados à saúde e ao saber fazer as atividades físicas e que os conhecimentos acerca da qualidade de vida justificam a o interesse e o gosto pelas aulas de Educação Física. O levantamento dessas informações é importante para o trabalho docente, justamente por considerar e conhecer as ideias e opiniões dos alunos, fazendo com que estes participem ativamente do processo ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento específico do componente curricular de Educação Física mais significativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C; CAUDURO, M.T. O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. 2007. Revista eletrônica. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd106/o- desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm. Acesso em: 21 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. *Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos,* Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 21 jul. 2013.

CORREIA, W.R. Educação Física no Ensino Médio: Questões Pertinentes. p.195. São Paulo: Plêiade, 2009.

CUNHA, A.C. Representação do "bom" professor: o "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. 2010. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320. Acesso em: 28 jul.2013.

KRUG, H.N. A estruturação organizacional da Educação Física nas escolas com estágio curricular supervisionado I-II-III da Licenciatura do CEFD/UFSM: um diagnóstico da realidade dos acadêmico-estagiários. 2010. Revista eletrônica. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-nas-escolas-com-estagio-curricular- supervisionado.htm. Acesso em: 21 jul. 2013.

LIMA, J.O. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO NOTURNO NA VISÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNÍCIPIO DE PORTO

VELHO/RO.2012 Disponível em: http://www.def.unir.br/downloads/1687_importancia_da_educacao_fisica_no_ensino_n oturno_na_visao_dos_alunos_das_escolas_publicas_do_municipio_de_porto_velho_ro. pdf. Acesso em: 28 jul. 2013.

MARQUES, M.N; KRUG,H.N. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria – RS. Linhas, Revista Digital. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 215 a 237. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2756. Acesso em: 28 jul.2013.

PORTAL DO BRASIL. Ensino médio. 2009. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-medio. Acesso em: 20 jul. 2013.

RODRIGUES,L.H; GALVÃO, Z. Novas Formas de Organização dos Conteudos. In: DARIDO,S.C;RANGEL,I.C.A.**Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**.p.96.Rio de Janeiro:-Guanabara, 2008.

SILVA, M.F; DAMAZIO, M.S. O Ensino da educação física e o espaço físico em questão. 2008. Revista eletrônica. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066.htm. Acesso em: 21 jul. 2013.

SOUSA, J.D. ; DANIEL, M.M.C. Importância da Educação Física Escolar na Visão dos Alunos de uma Escola Pública. Artigo Científico, V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, Alagoas, 2010.

REFLEXÕES SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO
Pedagogo e especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa; concluinte do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e aluno do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; Professor dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Parnamirim/RN e Especialista de Suporte Pedagógico na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte – rivaldobevenuto@hotmail.com
EVANIR PINHEIRO DE OLIVEIRA
UFRN – evanirpinheiro.arte@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um olhar crítico sobre a prática de ensino em Artes Visuais, fundamentado na abordagem transdisciplinar, assim como ressalta a contínua reflexão do professor como uma ação imprescindível no processo de ensino e aprendizagem de Arte na escola. Esta produção é fruto de um trabalho de pesquisa realizado no último estágio curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, o qual foi realizado em uma escola da rede pública de ensino de Natal – RN.

Compreender a escola em seu contexto é uma característica do pensamento complexo. No que se refere à complementaridade e transacionalidade entre as concepções linear e holística Morin *apud* Mariotti (2004, p.60) afirma que: "não é dissolver o ser, a existência e a vida no sistema, mas compreender o ser, a existência e a vida coma ajuda também do sistema". Desse modo, entendemos que os sistemas são dinâmicos, transacionam incessantemente como o meio. (MARIOTTI, 2004).

Essa ação-reflexão nos possibilitou uma oportunidade para conhecer e utilizar os conceitos e fundamentos da transdisciplinaridade no ensino de Artes Visuais, assim como está previsto no Projeto Político Pedagógico do referido curso, que afirma que a abordagem transdisciplinar pode contribuir para um novo tipo de Educação, a partir de quatro pilares, elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ligada à UNESCO e presidida por Jacques Delors, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser (NICOLESCU, 1999).

Sob esta ótica fomos à escola campo de pesquisa, a qual conta com 03 professores licenciados em Arte. Os docentes são graduados em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, apesar da variedade de linguagens artísticas e de suas especificidades na formação, ambos ainda lecionam conteúdos de Artes Visuais devido a organização da carga horária nas turmas em que atuam. Esta característica fez destes docentes os sujeitos colaboradores de nossa pesquisa na busca de compreender a relação entre o discurso teórico e a prática pedagógica em Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através do diálogo, da entrevista e análise do saber/fazer docente dos professores de Arte da referida instituição de ensino buscamos compreender diversos aspectos inerentes ao ensino de Arte, entre eles: o papel do professor, a formação profissional (inicial e continuada), a proposta curricular, os mitos do ensino de Arte e outros fatores que estão relacionados ao saber e fazer pedagógico desta área de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta análise enfatiza uma educação crítica e transformadora cunhada por Freire (1996) e dialoga com autores como Mariotti (2004), Morin (2000) e Nicolescu (1999) que concebem a educação sob a ótica do pensamento complexo.

Para nortear o diálogo teórico-prático desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de algumas referências teóricas no campo epistemológico e didático do ensino de Arte, a fim de dar subsídios às nossas reflexões.

No tocante à didática geral, adotamos a "Pedagogia da Autonomia" do grande mestre da educação Paulo Freire (1996), pois suas orientações teórico-metodológicas pressupõem o compromisso com a transformação social do indivíduo, se articulando com os princípios da transdisciplinaridade e do pensamento complexo. Os saberes necessárias à pratica educativa apontados por Freire em seus ensinamentos nos faz compreender que somos seres condicionados, mas não determinados. Esta condição de inacabamento, nos leva a perceber o educando como um ser em formação que necessita de adaptações no processo de ensino e aprendizagem que considere suas especificidades.

Nesta perspectiva, internalizamos que não há docência sem discência e neste processo reconhecemos que o ato ensinar não se limita a transferir conhecimento, mas se concretiza na ação de construir as oportunidades para a sua construção. Essa reflexão nos possibilita um olha crítico e curioso pautado na humildade, tolerância, autonomia, compromisso, ética, liberdade e autoridade, tendo convicção de que a mudança é possível. Segundo Freire, estas são características indispensáveis ao educador da contemporaneidade.

No que se refere à didática específica do ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte e outras obras que orientam este ensino foram priorizados na fundamentação teórica, onde destacam-se as obras de autoria das pesquisadoras FERRAZ E FUSARI (2010), BARBOSA (2003), IAVELBERG (2003) e MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (1998), por se tratar de leituras realizadas e indicadas durante o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN.

"Arte na Educação Escolar" é uma das grandes contribuições de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Resende e Fusari no campo didático da arte. As autoras apresentam a Arte no currículo escolar e apontam subsídios para repensar o processo de ensino e aprendizagem em Arte na educação, sugerindo uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas da teoria da Arte e da história da Arte. Com foco na formação dos professores de Arte as autoras esperam mobilizar reflexões, discussões e pesquisas vinculadas ao conhecimento artístico e estético, visando a construção de um ensino de Arte cada vez mais criativo e democrático.

O livro *" Para gostar de aprender arte"* de autoria da Drª em Arte-Educação Rosa Iavelberg foi escolhido para subsidiar nossa interpretação por tratar-se de uma produção de uma autora de destaque no campo do ensino da Arte, pois coordenou e elaborou os PCN de Arte do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano na Secretaria de Educação do MEC, foi uma das elaboradoras do documento de 6º ao 9º ano e consultora de Artes dos Referencias Curriculares Nacionais de Educação Infantil/RCNEI.

As obras *" Arte – Educação no Brasil: das origens ao modernismo"* e *" Arte- educação: conflitos e acertos"* de autoria da Ana Mae Barbosa foram escolhidas pelo fato desta autora ser a principal referência no Brasil para o ensino de Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston. Suas produções são úteis e necessárias para qualquer pesquisador em Arte-educação, pois retratam a retrospectiva histórica deste

ensino e oferecem subsídios para que se tenha um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas que permeiam esta área de conhecimento nas escolas.

A *" Didática do ensino de Arte – a língua do Mundo. Poetizar, fruir e conhecer a Arte"* é apresentada pelas arte-educadoras Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra na coleção Conteúdo & Metodologia, sendo destinada aos futuros professores de Arte no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, alunos da licenciatura em Arte. Com foco nas linguagens artísticas esta obra vem suprindo uma lacuna sobre conteúdos e metodologias direcionados para a formação do professor de Arte, destacando o ensino de arte como área de conhecimento. As leituras da arte e o processo de fruição são apresentados em consonância com aspectos teóricos da arte e seu ensino na educação escolar.

Estas leituras perpassaram todo o curso desde a disciplina de História e Metodologia do Ensino em Artes Visuais até os estágios orientados e vivenciados ao longo da formação. Sendo assim, é de fundamental importância recuperar tais discursos teóricos e teórico-práticos e analisar como eles dialogam com práticas pedagógicas vivenciadas em ensino de Arte na escola campo de pesquisa.

Nesse contexto, este trabalho constitui-se uma síntese das reflexões sobre os discursos e práticas dos professores do ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A interpretação e análise dos dados coletados através de observações e aplicação de questionários aos docentes da área estão aqui sistematizadas em um texto crítico-reflexivo de caráter transdisciplinar.

Atualmente no contexto nacional temos alguns autores que pesquisam e discutem o ensino de Arte na escola, e o professor que assume o papel de pesquisador em seu fazer docente deve revisitar e confrontar as teorias em seu discurso teórico e sua prática pedagógica no âmbito escolar.

De acordo com Morin (2000, p. 34):

> O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Segundo Freire (1996, p.22) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência na relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Desse modo, durante todo o processo de pesquisa buscamos relacionar os aspectos práticos aos teóricos como partes complementares da ação de ensinar.

Com base nas leituras realizadas formulamos o questionário e discutindo questões relacionadas ao papel do professor, a formação profissional (inicial e continuada), a proposta curricular, os mitos do ensino de Arte e outros fatores que estão relacionados ao saber/fazer pedagógico desta área de conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica.

Para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade faz-se necessário repensar o papel professor neste processo, pois ele é o agente mediador para que as crianças possam gostar de fazer arte ao longo da sua trajetória estudantil e da vida. Segundo Martins *et al* (1998,p. 166): "aprender a fazer e a conhecer arte é aprender a produzir e ler arte, cabendo ao professor a tarefa de articular essas ações".

O prazer pelo fazer, apreciar e aprender arte nasce da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a atividade artística, bem como afirmam Ferraz e Fusari (2010, p.71):

> Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de

> seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística.

Essa ação envolve aspectos cognitivos, afetivos que perpassam à relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente sócio-escolar, como as incertezas e a complexidade presente no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

De acordo com Freire (1996, p.47*):* "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Em conformidade com esse pensamento os professores de Arte da escola em questão (os quais serão aqui identificados pelas letras A, B e C) descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em Arte, embora expressem as visões equivocadas que os outros atribuem à sua função.

> Profº A: *O professor de Arte na escola deve ser um educador estético, proporcionando ao aluno vivências culturais diversas, tendo em vista a ampliação de seus conhecimentos.*
>
> Profº B: *Infelizmente, o professor de Arte, em alguns casos, ainda é visto como um decorador dos eventos escolares.*
>
> Profº C: *O professor de Arte atua como um facilitador na aprendizagem do educando.*

O papel do arte-educador na escola é de grande relevância para o trabalho com a expressão artística no ambiente escolar, no entanto, a identidade profissional deste educador já foi e em alguns casos ainda é bastante confundida, ocasionando interpretações equivocadas sobre o verdadeiro papel do professor de Arte na escola.

Por muito tempo a concepção equivocada do professor de Arte na escola foi associada a uma série de adjetivos, dentre eles os mais conhecidos são: o "artista", o decorador, o animador, o criativo; estas e outras expressões são constantemente confundidas com as verdadeiras atribuições de um professor de Arte nas instituições de ensino. Arte é uma área de conhecimento como qualquer outra e como tal exige um currículo com conteúdos específicos da disciplina. Desse modo, faz-se necessário rever o modo de pensar a linguagem da Arte. Para Martins *et al* (1998,p.41): "toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no- mundo".

No que se refere aos aspectos legais, a LDB e os PCN – Arte já decretaram que o ensino de arte "se constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica". De acordo com Martins *et al* (1998,p. 13):

> A Arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a Arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

No tocante ao currículo de Artes Visuais os professores envolvidos nesta pesquisa fizeram referência a Abordagem Triangular preconizada por Ana Mae Barbosa: fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização, afirmando ser esta uma das principais referências que possuem para o ensino da Arte. Segundo os docentes esta associação pode ser feita junto aos conteúdos locais, regionais e mundiais, embora uns confessem que dependendo do nível da turma, sua aplicação pode ser comprometida.

Segundo Martins *et al* (1998,p. 153):

> Pensar o ensino de Arte é também pensar o processo de poetizar, fruir e conhecer arte. Percebendo e analisando seus percursos e resultados e compreendendo os seus conceitos e contextos, visualizando o processo de ensinar e aprender na perspectiva de seu próprio universo.

Na rede municipal de ensino de Natal/RN a Secretaria de Educação (SME) e as escolas vinculadas a esta rede utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN-Arte como um referencial, o qual foi utilizado na fundamentação da proposta curricular municipal para o ensino de Arte em conformidade com o que declara Iavelberg (2003, p. 37):

> Cada escola e secretaria de educação local passam a ser responsáveis pela construção do currículo, não havendo definição de conteúdos mínimos para o país ou um currículo comum às comunidades, mas sim um referencial – os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja adoção não é obrigatória.

No tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, os professores foram questionados sobre alguns autores que colaboraram na elaboração ou consultoria dos PCN/Arte, a saber: Maria F. Fusari (elaboração 1ª a 4ª série), Maria Heloísa, C. T. Ferraz (elaboração 1ª a 8ª série), Rosa Iavelberg (elaboração 1ª a 8ª serie), Ana Mae T. B. Barbosa (consultoria 5ª a 8ª serie), além de outros. Durante a pesquisa pode-se perceber que a leitura das obras das referidas autoras está presente no planejamento dos professores regentes da disciplina de Arte na escola em questão.

No tocante à reorientação curricular no ensino das Artes Visuais, Iavelberg (2003) em sua obra cita algumas teorias da aprendizagem que devem ser consideradas no processo de ensino aprendizagem: a epistemologia genética de Jean Piaget, a escola sócio-histórica de Lev Semyonovih Vygostsky e a aprendizagem significativa de David Ausubel.

Os professores, por sua vez, explicitaram no questionário[1] o domínio teórico das ideias de Piaget e Vygostsky a respeito da aprendizagem e desenvolvimento, conforme também está determinado no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino em questão.

No tocante à formação continuada, além da formação inicial em nível superior (graduação – Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música), dois dos professores possuem especialização. A formação continuada também ocorre através de estudos periódicos oferecidos pela rede municipal de ensino e por iniciativa própria dos profissionais, que mesmo sobrecarregados, pois precisam ministrar aulas em mais de uma escola, procuram estar inseridos em cursos de extensão e aperfeiçoamento, tendo a consciência do inacabamento apontada por Freire (1996):

> Profº A: *Busco me aperfeiçoar em cursos e palestras, além de leituras na área que procuro, sempre que possível.*
>
> Profº B: *Reconheço que minha formação continuada vem ocorrendo com muita deficiência, devido a jornada de trabalho.*
>
> Profº C: *Considero regular, meu processo de formação continuada, estou precisando de mais interação com as atualizações na área de Arte.*

No que se refere à formação pedagógica e cultural os educadores demonstraram domínio de diversas temáticas com eficácia quando relacionadas a sua área de atuação, no entanto na formação

[1] Algumas questões do questionário foram objetivas, com neste caso, onde os docentes tinham as teorias como opções a serem assinaladas.

organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos inerentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Projeto Político Pedagógico PPP, estatutos, regimento interno e outros temas mais debatidos entres os pedagogos.

A pesquisa também abordou alguns mitos do ensino de arte ocorridos nos anos 80 e 90 e descritos por Iavelberg em sua obra. Entre eles podemos destacar:

> "Ensinar arte é ensinar pintores"; "Arte é atividade do sensível";
>
> "O conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos";
>
> "As imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam ser maquiadas";
>
> "Fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes mestres".

Os professores foram questionados sobre esses mitos com a finalidade de perceber se eles ainda prevalecem no atual contexto educativo. Para os docentes, aos poucos alguns mitos foram sendo desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de Arte e a difusão das novas tecnologias na educação. Durante a pesquisa pode-se perceber uma insatisfação no comentário de um dos professores.

> Profº A: *"Muitas vezes percebemos a necessidade de justificar a importância deste ensino (Arte) na escola para alguns colegas de áreas distintas".*

Diante disso, percebemos que na atualidade, um dos desafios que ainda precisa ser vencido é a superação deste preconceito. Ou seja, além da desvalorização por parte de alguns alunos, ainda encontram-se educadores com visões equivocadas acerca da educação em Arte. Tal visão é fruto da falta de informação a respeito das conquistas e reconhecimento que o ensino de Arte já alcançou no campo educacional.

Um dos pontos descritos por Barbosa (1988) também pode ser percebido na análise do questionário. Percebe-se claramente que "polivalência não é interdisciplinaridade". A autora ainda afirma que: "O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino da Arte". No entanto, ela não deve ser confundida com a polivalência. A pesquisa mostrou que mesmo havendo a divisão das linguagens artísticas no currículo, ainda não existem professores suficientes em cada escola para contemplar as quatro linguagens, o que resulta na polivalência, levando professores de Artes Visuais a ministrarem aulas de Arte em outras linguagens artísticas, bem como docentes habilitados nas demais linguagens também acabem assumindo a ministração de aulas de Artes Visuais, como é o caso da escola em análise.

Em relação aos alunos as respostas foram bem positivas. Segundo o Profº B "*quando o alunado é inserido desde a infância no universo do fazer, da leitura e da contextualização artística tornam-se sujeitos ativos do processo criativo e reflexivo em Arte*". Este é o caso da escola em questão, pois oferece ensino nas modalidades de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN/Arte (2001, p.105) declaram que: "As atividades propostas na área de Arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre Arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação".

No que refere à didática, o ensino de Arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino que orientem suas ações metodológicas. Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 20):

> A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre Arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas.

No que diz respeito às tendências pedagógicas destacaram-se neste trabalho a presença das correntes Crítico-Social dos Conteúdos e Construtivista, tanto na observação da prática docente dos professores, quanto na fundamentação teórica especificada no Projeto Político Pedagógico da escola, embora os professores afirmem que ainda existem traços da linha Tradicional.

Durante a fase de observação na escola, pode-se perceber que a disciplina de Arte é uma área que desperta o interesse e a atenção dos alunos, pois permite o uso de diversas linguagens como forma de expressão e estimula o amadurecimento de competências da aprendizagem como, oralidade, criatividade, originalidade, iniciativa de produção e muitas outras necessárias ao desenvolvimento da criança na escola. Porém, ainda existem alguns fragmentos de preconceitos presentes em alguns discursos dos discentes, embora aos poucos estes posicionamentos equivocados sejam esclarecidos a partir do desenvolvimento das aulas. Algumas colocações se destacam, entre elas:

– É para copiar?

Que horas a aula vai começar? (sendo que a aula já está em processo)

Este trabalho está valendo "ponto" para a prova?

Arte reprova?

Apesar disso, os educandos demonstram um bom envolvimento com as atividades propostas pelos professores regentes das turmas, embora algumas situações de indisciplina ainda comprometam o resultado final de certas atividades. Com esforço, que parte da decisão de superar os obstáculos encontrados e com disciplina no que se refere ao replanejamento das atividades propostas em Arte, os professores conseguem administrar o tempo e cumprir com o seu plano de trabalho previsto para o ano letivo.

A realização deste trabalho, como produção acadêmico-científica, oportunizou uma reflexão sobre os pressupostos teóricos de ensino de Arte, confrontando o discurso teórico e as práticas pedagógicas ocorridas neste ensino. Portanto, desenvolvê-lo tendo a escola como campo de pesquisa foi de fundamental importância para apropriação das possibilidades, conflitos, incertezas e desafios postos no ensino de Arte no contexto educacional em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, pode-se concluir que os professores que participaram da pesquisa estão em sintonia com diversas questões abordadas pelas teorias propostas para do ensino de Arte, no entanto também expressaram suas principais dificuldades para ministrar suas aulas. As principais queixas são: a adequação do espaço físico, pois as salas de aula não atendem a todas as necessidades da disciplina. Como solução, sugerem a criação de um ateliê, embora o local (espaço) destinado para tal na escola seja muito pequeno. Os docentes citam ainda alguns entraves na prática de ensino em Artes Visuais como a delimitação de horários (tempo), a indisciplina por parte de alguns alunos e a falta de materiais adequados para aulas práticas do fazer artístico.

Os professores desta instituição de ensino desempenham a prática docente com muita competência, que em consonância com os demais profissionais, pode ser um dos fatores positivos que contribuíram para que a escola atingisse uma média considerável nas duas últimas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. A escola superou a projeção do MEC para 2015, destacando-se entres as instituições da rede pública municipal de ensino de Natal/RN.

O Ensino de Arte sempre foi alvo de alguns preconceitos nas escolas, principalmente quando esta análise parte de quem desconhece a trajetória e relevância deste ensino na educação e formação humana.

Sendo assim, com a aquisição do conhecimento em ensino de Arte fundamentado nas leituras realizadas foi possível analisar a teoria na prática, trazendo como resultado desta investigação a compreensão de diversos aspectos inerentes ao processo educativo desta área de conhecimento, pois segundo Freire (1996, p. 39):

> ...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Desenvolver este trabalho de pesquisa foi um caminho de fundamental importância para associar e validar a relação entre a teoria e a prática no ensino de Arte, tendo essencial relevância para a formação do licenciado em Artes Visuais, pois possibilitou experiências que vão além do enquadramento da disciplina de Arte como componente curricular, uma vez a ação investigativa perpassou também por uma abordagem transdisciplinar.

Sendo assim, conclui-se que esta experiência poderá acrescentar conhecimentos significativos de caráter teórico-prático ao repertório adquirido durante o curso, bem como possibilitará o aperfeiçoamento da prática pedagógica, constituindo-se como uma produção crítico-reflexiva direcionada ao ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A realização deste trabalho oportunizou uma reflexão necessária sobre a prática docente do professor de Arte na escola, uma vez que possibilitou o contato com situações concretas de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar. Sendo assim, não nos limitamos ao enclausuramento do componente curricular desta área de ensino, mas acreditamos ter ido além dos muros da escola.

A pesquisa revelou as angústias, incertezas, insatisfações, conquistas, realizações e reflexões dos docentes, analisando-os como seres humanos complexos nos processos de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a aprender e aprender a conviver, superando a visão que os vê apenas como profissionais.

Desse modo, dar vez e voz a estes professores fortaleceu transformações não apenas nos seus modos atuarem no ensino de Artes, mas favoreceu processos éticos e sociais, que fomentou novas perspectivas do papel docente nesse atual momento histórico. O contato com os pressupostos teóricos, o professor, o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para reavaliar o papel do professor de Arte na infância e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de Arte no atual contexto educativo.

Dessa forma, a análise dos discursos teóricos, tanto dos autores, quanto dos professores envolvidos na pesquisa, associados às práticas pedagógicas apreciadas em ensino de Arte, possibilitou

uma reflexão crítica e aponta a necessidade de explorarmos nas pesquisas de licenciatura, uma perspectiva de uma educação transformadora e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Arte Educação**: **Conflitos e Acertos**. 3ª ed. São Paulo. Max Limonad, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1ª a 4ª séries. Arte/3ª ed. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª séries. Arte, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 1998.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 2010.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia –** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37ª ed. 1996.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores-Porto alegre: Artmed, 2003.

MARIOTTI, Humberto; **Reducionismo, holismo, pensamento sistêmico e complexo** (suas consequências na vida cotidiana). In: Edgar Morin, religando fronteiras. Passo Fundo: UPF, 2004.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a linguagem do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte São Paulo, SP: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, UNESCO, 2000.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia P. de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PRÁTICA DE VIOLÃO: UM EXERCÍCIO DA ARTE E DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

CLAUDILENE SANTOS DE LIMA
Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI – claudi20lene@hotmail.com
MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA
Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação Universidade Federal do Piauí – doloresvieiraeduc@hotmail.com
VANESSA NUNES DOS SANTOS
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI – nessanunes2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A arte na escola constitui-se um instrumento que estimula a criatividade e o desenvolvimento de habilidades. Na medida em que os processos artísticos foram acionados, a construção criativa se espalhou não se restringindo somente a disciplina de artes, mas ocupando diferentes espaços na escola. O ser humano, em particular, os jovens são propensos ao envolvimento em atividades que se voltam para a criação. Nessa visão, a arte ganha importância e poder, uma vez que se adéqua às atividades educativas que se tornam mais coloridas, prazerosas e significativas tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

As atividades artísticas se mostram ser uma grande ponte que leva a sintonia, possibilitando que as pessoas encontrem equilíbrio emocional e racional para chegar até a superação de situações -problema. A presença nas escolas das artes plásticas, músicas, danças, pinturas e outras formas de expressões culturais, carregam um conjunto de elementos e desdobramentos. Na atuação desses elementos existe o desenvolvimento da sensibilidade, da comunicação, e da corporeidade na dimensão artística.

A arte como grande ponte de criatividade, habilidade e liberdade permite que as experiências individuais sejam socializadas com outras pessoas. É a ponte que leva a imaterialidade à materialidade e se socialize a outras imaterialidades possíveis. E nesse jogo de expressões, sentimentos, histórias e percepção do mundo constituem-se a pessoa. Atualmente, na academia, os jovens tem sido objeto de investigação. São várias as questões dirigidas aos jovens: Quem são esses jovens? Em que condições sociais vivem? Quais são suas ansiedades? O que fazem? Participam de atividades culturais? Por que participam de tais atividades? Por que se agregam a determinados grupos juvenis? Como se observam na sociedade? Como gostariam de ser notados?

Esta pesquisa teve como foco a prática de violão realizada por jovens em ambiente escolar, especificamente, os jovens estudantes da Unidade Escolar Lourival Parente, localizada no bairro Lourival Parente em Teresina-Piauí. Buscou analisar o impacto dessas práticas para o exercício da Cultura de Paz, e objetivou, especificamente, identificar como essapráticaé constitutiva das identidades juvenis.

Nesse estudo sobre Cultura de Paz foi importante identificar como os jovens constroem seu estilo, seus significados e seu modo de agir na sociedade. Diante desses aspectos, essa pesquisa foi ancorada pelos estudos realizados por Abramovay (2003) UNESCO (2004), Carrano (2002; 2003) Sposito (2007), Dayrell (2005), Bomfim (2006) e Peralva (1997).

CULTURA DE PAZ NA ESCOLA CONTRAPONDO-SE ÀS VIOLÊNCIAS

Para iniciarmos a discussão acerca da Cultura de Paz e daquilo a que ela nos remete pensar só é possível a partir de idéias que a caracterize. Nesse sentido é indispensável compreendermos o conceito mais elementar de Paz. Essa conceituação exprime um significado diferente daquele que estamos acostumadosaplicar à Paz: ausência de conflitos. A Paz a que nos referimos é aquela que se mostra como o diálogo que media o conflito. Não é silêncio, nem acomodação, é luta que constrói novas formas de convivência.

Em se tratando da Cultura de Paz que se contrapõe às violências, principalmente na ambiência escolar, as práticas culturais, nesse estudo, materializadas pela arte musical, em foco, se oferece como exercício dessa Cultura de Paz de que carecem as juventudes. São para os jovens desterritorializados, no sentido macro de não ter espaços para sua expressão e atendimento a necessidades, muitas vezes tão humanas como aquelas que garantem o direito da segurança, da educação, da alimentação, e do lazer. Por esse viés, a Cultura de Paz é esteio para suas mentes e seus corpos. Por ela, as juventudes ocupam espaços que elas mesmas viabilizam em seus territórios tão divididos.

Reconhecemos que muitas são as dificuldades para inclusão social dos jovens. A variedade de identidades juvenis acaba por se tornarem entraves e limites para a agregação desses jovens em grupos passives de atendimento em programas que trazem propostas para juventudes homogêneas que são inexistentes pela própria efemeridade humana. As juventudes são muitas, várias, complexas e multifacetadas.

O envolvimento das camadas jovens nas ações sociais é fazê- las protagonistas do seu próprio viver. É dar voz aos invisíveis que passarão a construir o seu próprio caminho. Caminheiro que sabe para onde vai escolhe com quem vai caminhar. Nesse direcionamento, as juventudes caminharão com a Cultura de Paz alicerçando as suas atitudes e construindo os seus valores morais. Diz-se que a escola é o ambiente ideal para a formação do ser humano.

A escola é um espaço de construção de saberes, de convivência e socialização, que nas últimas décadas se tornou também *lócus* de produção e reprodução de violências. As violências realizadas no interior da escola são em geral dirigidas aos jovens, criando muitas vezes uma tensão entre o sistema escolar e a expectativa do jovem. Os fatores que contribuem para a formação dessa tensão dentro da escola incluem: normas e punições dentro da escola sem a opinião do aluno, falta de diálogo dos adultos com os jovens, desinteresse pelos jovens de modo singular, a visão de que os jovens são problemas, e o descompasso entre a cultura escolar e a cultura dos jovens. No passado, a violência na escola se caracterizava pelos castigos físicos e disciplina rígida, atualmente a violência na escola ganha nova configuração com formas de violência mais graves como homicídios, estupros, agressões com armas, insultos, invasões, e ameaças, no contexto da violência física. No contexto da violência simbólica, os casos mais comuns na escola envolvem os excessos de poder que produz dano social, e uma relação sem negociações. Bourdieu (2001) considera que a violência simbólica se dá no plano das instituições e dos agentes que as animam e sobre as quais se apoia o exercício da autoridade.

A escola precisa de apoio para resolver os problemas sociais, políticos, éticos, que causam as violências e outros problemas que a sociedade enfrenta, e afetam principalmente os jovens. A contribuição da família na vida dos jovens é indispensável, pois essa instituição constitui-se alicerce para os jovens, dividindo com elas/eles suas alegrias, tristezas, expectativas, anseios e desejos. Outra con-

tribuição importante seria a das autoridades governamentais com implantação de políticas públicas concretas para os jovens.

As direções escolares devem procurar, em certa medida, demonstrar a dificuldade que existe em transformar a instituição em um ambiente prazeroso para o jovem. As escolas devem buscar mecanismos de diminuição das violências e possibilitar uma visão mais crítica em relação aos atos de violências. Desse modo, as escolas serão promotoras de ações que possibilitem agregar forças sociais capazes de construir novos entendimentos para essa problemática.

Uma alternativa para superar os desafios do cotidiano escolar é possibilitar um clima de Cultura de Paz na escola, pois criam oportunidade de lazer e trabalho para seus sujeitos, proporcionam aos jovens a construção de cidadania, principalmente jovens de camadas populares que não tem acesso nem mesmo a serviços básicos como moradia decente, alimentação adequada, vestuário, emprego, saúde, acesso à escola e a bens de cultura e lazer, enfim, uma qualidade de vida digna. Com a convivência desses jovens em um ambiente sociabilizador, abrem oportunidades para desenvolverem habilidades, sensibilidades artísticas e oportunidade de construção de amizades e lazer. Em trocas de informações se apropriam da conversação, que se torna importante, pois muitos jovens encontram poucos espaços para expressarem suas perspectivas e angústias.

Consideramos que os jovens precisam ser protagonistas dentro da escola, construir através de suas ações e das ações positivas dos outros, o sentimento de pertencimento, precisam se envolver nas atividades desenvolvidas dentro da escola e se sentirem como parte fundamental dela. O envolvimento dos jovens nas atividades escolares e não-escolares se torna importante, pois as práticas culturais desenvolvidas por atores e atrizes desse segmento social podem transformar o espaço escolar, diminuindo significativamente situações de conflito e violência melhorando a convivência escolar.

Os processos envolvidos na dinâmica da socialização consistem em elementos básicos que abrangem o desenvolvimento integral da pessoa, pois é no contexto das práticas de interação social que o sujeito se constitui. As potencialidades dos jovens quando valorizadas e apoiadas produzem frutos positivos não somente para o jovem como sujeito, mas para toda a sociedade, porém o que os jovens constroem de positivo é pouco valorizado e divulgado pela mídia. Portanto, a cultura da valorização das práticas culturais juvenis precisa fazer parte de nosso cotidiano como alternativa para termos jovens mais comprometidos consigo mesmos e com o mundo que os rodeia. Além disso, as práticas culturais proporcionam meios de expressão, protesto e afirmação positiva de suas identidades.

Segundo Dubet (1994, p.94) "podemos identificar essas práticas juvenis como experiências ambivalentes porque são heterogêneas combinando lógicas relativas ao ator social e ao sistema." Cada experiência é individual, particular, e essa experiência é uma forma de construir o real, oferecendo sentido para as ações. Por isso os jovens que são estigmatizados por viverem desempregados, por serem vítimas de conflitos, por provarem o insucesso escolar e a pobreza sentem-se responsáveis pela suas ações e se comportam como vítimas do sistema.

Na concepção de Dubet (1994) a sociologia clássica busca explicar a socialização na perspectiva da reprodução social, nela o ator é o sistema, ou seja, a subjetividade do indivíduo é construída no sistema, de modo que buscar entender o indivíduo é necessário entender seu lugar social, a religião a qual pertence, a escola, a família, o trabalho, etc.

Assim, muitos jovens participam do modo de vida cultural no espaço escolar, no campo de futebol, na dança, na música, dentre outros, e direcionam as suas angústias, os seus desejos, suas

perspectivas aos seus pares. É no espaço sociabilizador da escola que constroem amizades e se divertem com outros grupos. Essa agregação possibilita a elevação da auto-estima, confiança, responsabilidade e visibilidade pública. Para Dayrell (2005, p.121):

> Cada um dos jovens {...} encontra-se em determinado grupo social, mas não se reduz a esse vinculo e ao que pode ser pensado a partir da posição social do grupo em um espaço social. Encontra-se em uma sociedade cujas agências clássicas de socialização, {...} se mostram frágeis, não sendo uma referência de valores e normas. Destas a única instituição que continua tendo forte referência formativa é a família. Mas nenhuma delas, no contexto de uma sociedade em mutação, oferece certezas e seguranças como no passado.

A juventude é modelada de acordo com cada sociedade, constituindo-se juventudes no plural, pois existem várias juventudes cada uma com sua classe social, etnia, religião, gênero, cada uma com sua história, comportamento e símbolos. A juventude, portanto, engloba processos históricos e sociais importantes para a construção identitária. O grande desafio nos últimos anos é considerar a juventude em suas múltiplas possibilidades de participação social, pois a identidade do sujeito que habita o mundo ocidental é a de um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade identitária e uma fragmentação da subjetividade cada dia maior.

Na juventude, as transformações da vida são muitas, as transformações físicas e afetivas ligadas às questões sociais podem levar os jovens a diferentes caminhos. Muitos jovens se encaminham paraas violências, drogadição, outros, porém se encaminham para as práticas de Cultura de Paz. As manifestações das violências nas escolas provocam tensão entre os sujeitos dessa instituição prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, desfavorecendo o clima escolar harmonioso e desestabilizando as relações entre os sujeitos da escola, fazendo com que os objetivos educativos desse espaço de socialização de saberes não se concretizem.

Considerar a juventude como um grupo homogêneo significa desconsiderar as singularidades dos alunos, o modo como se comunicam, seus comportamentos, o gênero e suas potencialidades. Segundo Louro (1997), no interior das atuais escolas, rapazes e moças se movimentam, circulam e agrupam de formas distintas. Quando os jovens notam que sua cultura juvenil não está sendo respeitada dentro da escola a convivência não é tranqüila, devido às formasde resistência que são estabelecidas e expressa por meio do seu comportamento em sala de aula, ou nos outros espaços da escola.

Outra grande dificuldade dos jovens se refere ao excesso de tempo livre e a longa fila de espera para encontrar trabalho. Segundo Barbero (2008)a música é aquela tecnologia que permite fazer desenhos abstratos de temporalidade experimental e, por isso, os jovens, aguardam os depreciados milionáriostempos de espera, realizandomúsica, que potencializa os jovens em seus desejos e sonhos.

O encontro dos jovens com a arte e com a música é tão fantástico que uma pergunta se torna relevante: Por que os jovens encontram na música seu idioma por excelência, tanto para consumir quanto para criar? E, também, não será a música a interface que permite ao jovem se conectar e conectar, entre si, referentes culturais e domínios de práticas e saberes que, para os adultos, resultam tão heterogêneos e impossíveis de juntar?

A identidade do sujeito que habita o mundo ocidental é a de um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade identitária e uma fragmentação da subjetividade cada dia maior. Os sujeitos com os quais vivemos, especialmente entre as novas gerações, percebem e assumem a relação social

como uma experiência que passa fortemente pela sensibilidade – o que é em muitos sentidos, sua corporeidade- e por meio da qual alguns jovens, que falam muito pouco com os adultos, acabam lhes dizendo muitas coisas. Os jovens nos falam hoje através de outros idiomas: dos rituais de vestir-se, tatuar-se, adornar-se e também, do emagrecer para se adequar aos modelos de corpo que lhes propõe a sociedade, pela moda e a publicidade. Não são, entretanto, apenas as mulheres que figuram entre os milhões de adolescentes com gravíssimos transtornos orgânicos e psíquicos, como anorexia e bulimia, esses adolescentes estãoenvolvidos no paradoxo de que a mesma sociedade que exige, cada vez, que eles tomem conta deles mesmos, não lhes oferece a mínima clareza sobre seu futuro profissional no mercado de trabalho.

Disso resulta um movimento de jovens que transitam entre o refúgio à sociedade e o refúgio na fusão tribal. Milhões de jovens ao redor do mundo se juntam sem falar, só para compartilhar a música e para estar juntos através da comunicação corporal que ela gera. É nesse direcionamento que a prática de violão tem servido como exercício para a cidadania, pois interfere no ser e fazer-se jovem.

As pistas e travessias dessa pesquisa convergiram nesta outra pergunta: de onde e com quais materiais simbólicos essas juventudes constroem o sentido de suas vidas?

Mas, em todo caso, o que aparece de mais valioso nessas narrativas é o aprendizado de um especial saber proveniente de uma experiência sensorial – os modos como os jovens habitam territórios e suas memórias – e de uma competência coletiva que é capaz de tornar visível a geografia da memória coletiva; e, ainda, capaz de assinalar sua temperatura no termômetro das violências e dos gostos, especialmente as sonoridades, os cheiros e os sabores.

As juventudes têm sido concebidas, do ponto de vista teórico, de forma parcial e excludente, ora como categoria universal, constitutiva do imaginário contemporâneo, ora como um problema particular dessa ou daquela classe social, de uma ou outra etnia, desse ou daquele gênero, especialmente quando se trata de jovens mulheres periféricas.

AGORA OS FALARES DAS JUVENTUDES

Os alunos entrevistados possuem entre 14 a 18 anos, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino, participantes das aulas de violão, residentes no bairro em que a escola está localizada. Para proteger as identidades dos sujeitos pesquisados recorremos a pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Iniciamos a entrevista indagando se a prática de violão desenvolvida na escola contribuía para a Cultura de Paz no interior da instituição. Para essa indagação obtivemos as seguintes respostas:

> Com certeza, pois tenho alguns problemas que consigo esquecer completamente quando estou tocando violão. (Amor)
>
> Sim, porque eu era muito rebelde e agora vivo pra música. (Carinho) Sim, esse tipo de atividade acalma e ocupa o tempo. (Dedicação)

Ficou muito bem esclarecida nas falas dos pesquisados, a contribuição da prática de violão para a vida dos alunos ao declararem-na, situação de esconderijo de problemas,pois essas práticas lhes proporcionam outras vivências capazes de levá-los a uma situação de calmaria e produção artística. Esse descobrir-se capaz de produzir arte os faz ver a si mesmos como especiais causando-lhes melhoria na autoestima e na estimulação para buscar a realização de sonhos e metas.

A música é mencionada por um dos jovens pesquisados como elemento importante para a construção de identidade social e individual, é vista como uma possibilidade para inclusão social. Perguntamos para os alunos o grau de importância da prática de violão para eles. Os jovens justificaram a importância dessa práticautilizando pensamentos que engloba os sentidos do que eles vivem respondendo do seguinte modo:

> Me tira um pouco da rotina e me ajuda na construção do que sou. (Amor)
>
> É o momento que tira o stress do dia a dia, assim consigo relaxar. (Alegria)
>
> Por que com essa atividade só muda quem realmente quer. (Dedicação)

Nas falas dos jovens, constatamos que a prática de violão é constitutiva das identidades juvenis. São apresentadas, também, como forma compensatória para aquilo que eles gostariam de ter ou fazer e não é possível. É vista, assim, como espaço de refúgio das situações estressantes do dia a dia.Para compreendermos a forma de pensar dos docentes a esse respeito, buscamos investigar qual era a concepção dos professores quanto à contribuição das práticas culturais na escola. Para essa questão, eles se pronunciaramapresentando as práticas de violão como redentoras de maus comportamentos discentes. Assim exprimiram as suas opiniões:

> Sim, os alunos que participam dessas atividades, figuram como referencia no comportamento social. (Paz)
>
> No momento em que o aluno se ocupa com atividades culturais não resta tempo para a violência, além de a cultura contribuir para a formação do caráter do individuo. (Esperança)
>
> Contribui para a formação geral do cidadão. (Alegria)

Os professores consideraram que as práticas culturais na escola contribuem para a formação geral do cidadão, para o modo como os alunos que participam dessas práticas são vistos pelos outros, tornando-se um exemplo para os demais. Além disso, o aluno se ocupa com atividades positivas que contribuirão para a construção de identidades positivas.

Ao falar dos sentidos múltiplos da cultura, Castro (2001, p. 498) afirma que:

> Cultura assume sentidos múltiplos que contribuiriam para a construção de um processo que vira na contramão de violências, por exemplo: 1) como forma de estar na vida – identidade por interação, relacionando, portanto, identidade individual e coletiva; 2) como orientação por anexos entre ética e estética e 3) como outra cultura, por posição crítica e por advogar direitos.

A cultura interliga as pessoas, fortalece as identidades pessoais, coletivas e constrói conceitos éticos e estéticos, além de contribuir para os modos de organização dos jovens.Os professores consideraram de grande importância a presença da prática de violão na escola. Confirmamos com base em suas falas que a prática de violão proporciona:

Ocupação do tempo

As aulas de violão são realizadas no contraturno, de modo que os alunos que participam das aulas almoçam e descansam na escola passando os dois turnos na escola. Enquanto estão nas aulas, não estão praticando a violência. Essa organização educativa se presta, também, ao amparo a esses

jovens que acabam usufruindo do espaço escolar por mais tempo adquirindo hábitos e tratos sociais advindos da riqueza do grupo que passa a fazer parte.

Descoberta de novos talentos

Durante as aulas, os alunos se identificam bastante com o violão, ganham muitas habilidades com os instrumentos e desejam aprender para tocar em outros grupos musicais e fazerem sucesso. Além de tocar esse instrumento musical, muitos jovens, perdem a timidez e arriscam requebros e cantos, reconhecendo em si e nos outros, muitas habilidades e competências.

Contribui para o processo de ensino aprendizagem.

Com a participação nas aulas violão, os alunos ficam mais tempo na escola, e mais envolvidos nas atividades escolares, permitindo melhorar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula normal e nas aulas de instrumentos musicais. A permanência dos jovens na escola ganham sentidos e nuanças que os capacitam para o usufruto do tempo e desse espaço em atividades criativas, muitas vezes organizadas por eles, não somente para ocupar o tempo, mas proporencontros com arte.

Socialização

Nos grupos o processo de socialização é intenso, com seus pares aprendem notas musicais, se comunicam e direcionam suas expectativas, cantam e tocam juntos. Esse conviver coletivo acrescenta a cada um aquilo que o outro é traz de sua cultura.

Mercado de Trabalho

Os estudantes vêem essas práticas como uma alternativa para entrarem no mercado de trabalho.Os talentos revelados passam a ser perspectivas profissionais e garantias de um futuro melhor.

FINALIZANDO...

Diante desse contexto, a presença das práticas culturais na escola é fundamental para construção de identidades positivas, construção de valores, princípios éticos e interação entre os jovens. Porém, é inegável que os jovens busquem se agregar a grupos juvenis pela falta de políticas públicas que atendam suas necessidades no que se refere ao lazer, trabalho e outras necessidades básicas, bem como por sentirem o desejo de se expressar, fazer parte mais ativamente da sociedade, construir amizades e elevar sua autoestima.

Os jovens precisam ser protagonistas dentro da escola, construir através de suas próprias ações, o sentimento de pertencimento. Precisam envolver-se nas atividades desenvolvidas dentro da escola e sentirem-se como parte fundamental dela. O envolvimento dos jovens nas atividades escolares e não-escolares torna-se importante, pois essas transformam o espaço escolar, diminuindo significativamente situações de conflito e violência melhorando a convivência, pois são os processos envolvidos na dinâmica da socialização que consistem em elementos básicos abrangendo o desenvolvimento integral da pessoa, pois é no contexto das práticas de interação social que o sujeito se constitui.

Assim, muitos jovens participam do modo de vida cultural no espaço escolar, no campo de futebol, na dança, na música, dentre outros, direcionando as suas angústias, os seus desejos, suas

perspectivas aos seus pares. É no espaço socializador da escola que constroem amizades e se divertem com outros grupos. Essa agregação possibilita a elevação da autoestima, confiança, responsabilidade e visibilidade pública.

Constatamos, nos resultados da referida pesquisa, que os jovens atestam que as aulas de violão são contributos para o exercício da Cultura de Paz através da qual eles transformam os espaços e suas histórias de vida, canalizando as oportunidades para a superação das suas próprias vulnerabilidades. Nesse sentido, a educação é o elemento condutor dessa metamorfose juvenil, nela cabem todas as juventudes e as mais variadas composições de artes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997. Anped – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação. p 25-36.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G**. Caleidoscópio das Violências nas Escolas.** Brasília-DF: Missão Criança, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. **Cultivando vidas, desarmando violências**. Brasília: UNESCO, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em Cena**:O rap e funk na socialização da Juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES RURAIS: UMA HISTÓRIA QUE COMEÇOU HÁ MUITO TEMPO

BALTAZAR CAMPOS CORTEZ
Aluno Doutorado Educação – UFPI – E-mail: baltazarafirmativo@gmail.com
MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
Professora Orientadora – UFPI – glloriasoares@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado propõe discutir a vivência da prática pedagógica de professores rurais, como elemento integrante de pesquisas realizadas no Programa de Doutorado em Educação da UFPI.

A proposta ora manifestada tem origens em vários aspectos significativos das nossas vivências e experiências junto a educação rural bem como em atividades de pesquisa que vimos realizando ao longo destes últimos anos.

O estudo encontra-se em desenvolvimento, tendo como desenho inicial, nesta produção, o anúncio da proposta de investigação, um breve histórico da educação do campo/educação rural, reflexões e histórico sobre a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores rurais, contendo uma representação de fragmentos da fala de uma professora-sujeito da pesquisa.

Desse modo, articula-se o artigo em introdução, desenvolvimento (histórico e reflexões), metodologia (discute-se os percursos da investigação) e conclusões (resultados alcançados, parcialmente) dos estudos desenvolvidos.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO NO BRASIL

Ao se fazer uso da expressão "rural", necessariamente nos detemos ao que é relativo ao campo, ao sistema agrícola. Quando discorremos sobre educação rural, percebemos um sistema formado por pedaços da educação urbana inseridas na educação rural, que, na maioria das vezes, são frágeis e sem nexo nos aspectos estruturais e funcionais.

Desse modo, o que se identifica é uma escola que reproduz valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. Percebemos, assim, que políticas e projetos de educação rural que visam "fixar o homem na terra" não tem consistência, a prova desse problema é o êxodo constante do homem rural para os centros urbanos, fato este também evidenciado desde o período do pós II Guerra Mundial, ganhando força nos momentos atuais.

Whitaker (1997) comenta, a esse respeito, do descompromisso para com a educação rural, quando as famílias dos agricultores não valorizando a escola, põem seus filhos para trabalhar, ao invés de estudar. Essa é uma falsa verdade do governo justificando sua inoperância frente a esse dilema, quando não possibilita às populações rurais os mecanismos necessários para o progresso e o desenvolvimento.

A educação rural necessita estar adequada ao contexto do homem rurícola, há o interesse de constituir-se um elo entre os elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e da garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Na verdade, o que se identifica são conteúdos, condições, currículos e escolas ditas "rurais", totalmente inadequadas e ineficientes quanto ao seu trabalho e a sua produção no meio em que está inserida.

Mediante este quadro, vamos destacar aqui na nossa discussão, os anos 1932, quando o movimento em favor da criação de Clubes Agrícolas Estaduais que intencionaram tornar a escola um grande núcleo da atuação no meio rural. Em seguida, em 1937, veio a Sociedade Brasileira da Educação Rural, tendo como propósito a propagação da educação rural e a difusão do folclore.

Assim, a educação rural estava voltada para a formação de técnicos do que mesmo para o ensino fundamental. Em 1970, aproximadamente, a população começa a reagir aos exageros do autoritarismo e da repressão, tendo os movimentos sociais papel preponderante nesta fase de embates.

Todavia, a preocupação com uma educação rural necessariamente adequada à realidade do contexto campesino é uma luta de tempos atrás. Segundo Silva e Souza (1997), vamos encontrar tais destaques na primeira LDB (Lei 4.024/61). Tal preocupação se revigora na atual LDB 9.394/96, no artigo 28, onde orienta que as medidas de adequação da escola do campo deverão promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, principalmente com relação aos currículos e metodologias adequadas aos interesses e necessidades dos alunos da zona rural.

Podemos, desse modo, nos orientar quanto ao processo histórico da educação rural, os anos 1910/1920, marco importante em que a sociedade brasileira "despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo" (LEITE, 2002, p. 27). Tal movimento foi chamado de "Ruralismo Pedagógicco".

Para Machado (2000), não aconteceu a adequação da escola para a realidade rural, porque não foi levado em consideração que a "educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o "espaço" humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural".

Até 1930 o Ruralismo Pedagógico predominou, fracassando, porém nos seus objetivos. No Estado Novo, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, "com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais [...]. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo" (LEITE, 2002, p. 31 apud MAIA, 1982, p. 28).

Na década de 1950 é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Serviço Social Rural (SSR). As duas entidades desenvolviam um ensino que se limitava ao ensino técnico, repetindo fórmulas tradicionais de dominação. Mesmo diante dessas tentativas aplicadas pela CNER para fixar o homem no campo, o êxodo rural foi provocado por interesses subjacentes ao processo de modernização agrícola.

Nos anos 1960 o Brasil viveu o início da crise do modelo desenvolvimentista através do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes, do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania, do desenvolvimento do "milagre econômico" e da aproximação do país do FMI. A partir desse contexto foi dado aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, assim como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos.

Outro agravante foi a implantação das classes multisseriadas, sendo disseminado, no período seguinte a ideia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade, portanto, são criados alguns programas para a educação rural que também fracassaram por não levar em consideração as reais necessidades e especificidades das populações do campo.

Somente a partir da década de 1980, de acordo com Machado (2000, p. 90) "[...] é que a escola pública rural vai passar por um processo de reforma, no Estado de São Paulo. Este processo constitui no agrupamento de escolas isoladas da zona rural em unidades mais facilmente administradas eliminando-se as classes multisseriadas e obrigando os municípios a fornecerem transporte para as crianças das escolas que haviam sido fechadas."

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 vai nascer a preocupação com um ensino rural adaptado às peculiaridades do campo. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as investidas e reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais, bem como o engajamento dos inúmeros grupos, garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n. t I, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo.

A partir de 2003, tais discussões são retomadas. O MEC, através da Portaria n° 1374 de 03/06/03, institui um Grupo Permanente de Trabalho, no intuito de atribuir e articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, no sentido de divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No contexto atual, a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Desse modo, ela é uma educação que deve ser no e do campo – NO, porque "o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive"; DO, pois "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais." (CALDART, 2002, p. 26).

Assim, o conceito de campo procura ampliar e superar a visão do rural como ambiente atrasado, no qual as pessoas não precisam estudar ou bastar uma educação precária e aligeirada.

Assim, a busca por uma educação que esteja de acordo com as necessidades dos povos do campo para muitos ainda é utópico, tendo em vista todo um conjunto de ações que precisam ser efetivadas nesta esfera, bem como a tomada de consciência e a organização de lutas em prol desse ideal.

REFLEXÕES E HISTÓRICO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

No sentido de fazer uma breve abordagem do histórico da formação docente no Brasil, diríamos que as primeiras escolas de formação de professores foram as escolas normais, surgidas logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, as quais cabia cuidar do ensino elementar.

Foi no final do Império, porém, que grande parte das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito, duas escolas normais públicas. No período republicano dá início, também, a um processo de instalação de escolas em todo o território nacional.

Com os anos 1930, a conjuntura social, política e econômica do país, não favoreceu um crescimento adequado da educação escolar. A formação de professores despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país e acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

Podemos citar, neste período, a reorganização da instrução pública, provocando alterações no currículo, com destaque para as matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Ocorreu ainda a implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em curso elementar e curso complementar; a criação e a organização de "grupos escolares", em decorrência da reunião de escolas isoladas, a institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, com o propósito de formar professores para as escolas normais e ginásios.

Tanuri (2000), acrescenta que nem todas as pretensões dos reformuladores republicanos puderam ser efetivadas. Na realidade, não ocorreu a criação de uma escola normal superior, pois os "cursos complementares", que foram idealizados, a princípio para completar o ensino primário, tornaram-se, na prática, um modo aditivo de preparar professores para as escolas normais preliminares, destacando- se, com isso, um dualismo na formação docente: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Para Nunes (2007), o processo de expansão do ensino primário, via estado, e privado, via igreja católica, possibilitou o desenvolvimento das escolas normais no país, principalmente das instituições católicas de ensino.

No Estado Novo (1937 a 1945), houve o delineamento do processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, conforme as Leis Orgânicas de Ensino, os Decretos-Lei federais promulgados de 1942 a 1946. Já a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n° 8539, de 1946) preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério: curso normal de primeiro ciclo (4 séries) e curso normal de segundo ciclo (3 séries, no mínimo), ministrado nos Institutos de Educação.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n° 5.692/71, durante o regime militar, o modelo de formação de professores foi descaracterizado. A LDB vigente reformou o ensino obrigatório, sendo denominada de primeiro grau, transformando, desse modo, a escola normal em habilitação profissional.

A Lei 5.540 de 1968, que reformou o ensino superior, apontou inovações para o curso de pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Daí, em 1972, a escola normal tradicional foi substituída pela habilitação magistério de segundo grau, dividida em dois eixos: núcleo comum de formação geral – comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e formação especial – fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau e didática, incluindo aí a prática de ensino.

A partir dos anos 1980, ocorreu, de modo sistematizado, a reformulação do curso de graduação em pedagogia, adequando a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB n° 9.394/96, inovou neste aspecto, quando determinou no seu artigo 62:

> [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Já o artigo 63 regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. O artigo 64, da referida Lei, referiu-se ao curso de pedagogia no sentido de determinar que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento,

inspeção, dentre outros, dar-se-á em cursos de graduação ou pós-graduação, conforme a instituição de ensino.

Hoje, o quadro que se visualiza para a formação de professores é que as instituições de ensino superior têm a obrigação de elaborar seus projetos de curso assumindo as questões de carga horária mínima de 3.200 horas para integralização do curso, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas de interesse do aluno.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Partimos da discussão conceituando prática pedagógica como atividade humana, sendo uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Entendemos que a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, ela é repetitiva quando a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados e não existe espaço para a criatividade e a ação.

Já no segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9)," ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A essa prática associamos ao desenvolvimento da consciência crítica a partir das relações que as pessoas mantém umas com as outras,em grupo, analisando, conjuntamente, os problemas e a possibilidade da resolução destes.

Em Pimenta (2002), encontramos um reforço para esta concepção. Segundo a autora, em reflexões em Schön diz que num mesmo processo mecânico de ensino- aprendizagem a teoria encontra-se dissociada da prática e o conhecimento e seu processo são tolhidos e dificultados, porque entender teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento. Assim, teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Ainda em Pimenta (2002), a experiência docente como espaço gerador e produtor de conhecimento não sendo possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências, nos fazendo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto rural. No desenvolvimento do nosso estudo, a partir dos depoimentos e de observações realizadas no interior das salas de aula com as práticas pedagógicas dos professores rurais, os dois lados da história, o professor na execução do seu trabalho, quando ainda leigo (sem a formação superior) e o professor, na sua prática, hoje, habilitado em licenciatura.

Conforme este depoimento ilustrativo: "Naquela época, era o seguinte, eu só sabia trabalhar com o livro didático. Agora, atualmente, eu inovo nas minhas aulas, realizo pesquisas, aulas-passeio, feiras de conhecimento etc. [...]" (Professora Maria do Espírito Santo)

Observamos que os conhecimentos docentes do nosso sujeito foram ampliados, há uma capacidade de inovação, e, a partir daí, as práticas pedagógicas ocorreram com mais reflexividade.

Tardif (2002), alerta que os saberes originados da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, porque essa experiência é, para o professor, a condição para se adquirir e produzir os seus saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reaproveitando-os no trabalho, apenas como um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, a reflexão, a retomada,

reprodução e reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Mediante as observações, constatamos, portanto, que a escola rural se assemelha à escola urbana, não um projeto inovador, com propostas inovadoras que possibilite ao professor rural inovar quanto à sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades que contemplem o contexto rural. O que acontece é, na verdade, uma repetição do discurso e do conteúdo escolar urbanizado.

METODOLOGIA

A propósito, a nossa investigação ocorreu sob dois aspectos: bibliográfico e de campo. No segundo aspecto, tomamos como suporte para observação 02 (duas) escolas localizadas em eixos rurais, adotando os critérios de escolha das escolas, o distanciamento (mais de 40km) do centro urbano e que os seus professores tenham passado pela formação de docentes leigos a docentes com formação em nível superior (no caso, a licenciatura).

Todos estes aspectos foram enfatizados e negociados com os interlocutores da pesquisa. No entanto, priorizamos, neste trabalho, dar destaque para os aspectos bibliográficos, utilizando poucos dados da empiria, considerando que muitos desses materiais coletados ainda se encontram em fase de análise e discussão.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, evidenciamos que este estudo é apenas um breve recorte do que estamos trabalhando, porém, já podemos vislumbrar, mediante as inúmeras coletas de dados efetivadas no campo da pesquisa que a nossa hipótese de que há reelaboração das concepções dos professores rurais sobre docência, ensino e aprendizagem a partir das vivências das práticas pedagógicas é fato evidente, comprovando, desse modo, o que propomos no campo hipotético, agora comprovado no campo empírico.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC/ SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n° 9.394/96.** BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n° 5.692/71**. BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n° 4.024/61.**

CALDART, R. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. Salete. **A escola do campo em movimento**. São Carlos: Rima, 2002.

CORTEZ, Baltazar C. **Práticas de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – UFPI, Teresina-PI: 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**. Abordagens Qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? Em Aberto: Brasília, ano I, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto. LDA, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2002.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza (Org.). **Formação de professores para educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira da Educação – ANPED, São Paulo, Autores Associados, 2000.

WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WHITAKER, D. C. Andreatta**. O rural-urbano e a escola brasileira**. Revista do Migrante, Ano V, n° 12, 1992.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS: EVOCAÇÕES DE PROFESSORES DO CAMPO SOBRE BROTOS, FLORES E FRUTOS ARTÍSTICOS

MARTTEM COSTA DE SANTANA
Mestrando em Educação do PPGEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Colégio Técnico de Floriano vinculado a UFPI – amigomcs@hotmail.com
ANA D'ARC LOPES DOS REIS
Mestre em Educação do PPGEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – anadarkc@gmail.com
JOSENILDA PEREIRA DE ALMEIDA
Graduanda em Artes Visuais pela UFPI – profcampo.jpa@gmail.com

PARA INICIAR: SEMEANDO A ARTE NO CAMPO

Não há como negar um campo de conhecimentos cada dia mais crescente como a Arte. Não há como fechar os olhos diante de tudo que um país, com dimensões tão relevantes como, o Brasil, produz. Optar pelo ensino sistemático da arte talvez tenha sido mais uma das muitas cópias de projetos vindos do exterior que o Brasil abraçou. O certo é que um país é reconhecido, na maioria das situações, pelas expressões culturais e artísticas, enquadra-se nessas produções, o que é criado culturalmente em uma nação, o que faz parte do seu acervo artístico.

Com relação ao ensino do campo, esse fazer artístico merece uma forma específica de ser ensinado e praticado, pois os povos que vivem no campo têm um modo peculiar de vida, embora, também, tenham outras ações comuns aos demais habitantes de outras regiões. No entanto, quando se fala em educação, para esses povos, ela deve ser pensada a partir do que é vivido por eles e com o ensino de arte não deve ser diferente. Deve ser um ensino impregnado de práticas do campo que busquem alcançar o entendimento e a valorização da arte não apenas como disciplina, mas também, como parte da vida de todo ser humano independente do local em que vive.

Objetivamos investigar a prática pedagógica em artes visuais desenvolvida pelo professor de artes no campo nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo em Floriano/PI. Assim o presente artigo apresenta um estudo sobre as práticas pedagógicas do ensino de artes visuais nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo em Floriano. Acredita-se que esse estudo gera uma atitude de reflexão sobre a prática (ALARCÃO, 2001), levando os profissionais da área de artes visuais a refletir sobre o que fazem em suas aulas.

> [...] O ensino da Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele "transmitir" aos alunos códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 1997, p. 25).

Era o ensino das artes que atendia às necessidades do cenário econômico da época e que refletia uma forte dependência do Brasil em relação aos países desenvolvidos.O foco do momento era o poder criativo da criança o que provocou mudanças significativas no ensino das expressões artísticas.

> [...] a ênfase era colocada no processo e na expressão, compreendida como dado subjetivo e individual [...] A palavra de ordem era a criatividade[...] a criação do novo[...] originalidade[...] iniciativa do aluno (IAVLBERG, 2003, p. 114).

O que está implícito nessa nova estratégia de ensino da Arte é a Pedagogia Nova e para cada tendência pedagógica houve uma maneira específica de ensinar a Arte de forma "[...] a dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante [...]" (FERRAZ, 2010, p. 54).

Mesmo com tantas mudanças a Arte continuou sendo disciplina inferior às demais no currículo, ministrada por profissionais de outra área que desconheciam "[...] o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento" (BRASIL, 1997, p. 28), o que depreciava ainda mais o ensino da Arte.

A Lei n. 5.692/71 revogada pela LDB n. 9.394/96 institui a Arte como atividade educativa o que impulsiona as dificuldades de atender à demanda, ofertando para o ensino fundamental e médio o curso de Educação Artística. Arte como disciplina que atualmente figura na LDB n. 9394/96 em seu Artigo 26 parágrafo 2° como obrigatório "[...] O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica [...]". O programa de ensino de Arte é composto por áreas como: Crítica da arte, Estética, Prática Artística e História da Arte, como afirma Rizzi (2002, p. 70), "[...] a proposta permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte [...]".

Diante de tantos avanços, o cenário do ensino de Arte poderia ser mais sólido, porém as concepções altamente negativas imputadas à Arte, enquanto disciplina curricular, fizeram e fazem dela, suporte dentro dos estabelecimentos de ensino, para a atuação de profissionais de outras disciplinas e de ações estritamente ligadas ao artesanato.

O PROFESSOR DE ARTE: DO SABER FAZER LEIGO AO ARTE-EDUCADOR

No centro de todas as questões educacionais e institucionais a respeito da Arte no Brasil, está aquele que é a ponte entre a Arte e o aluno: o professor de Arte ou arte- educador. Este ator tem em suas mãos o papel de orientar a construção de saberes estéticos e artísticos em uma sociedade, às vezes, desligada dos verdadeiros sentidos do ensino da Arte.

É o professor de Arte ou arte-educador o responsável pela proximidade entre o aluno e as produções artísticas. É ele quem fará com que o aluno tenha experiências significativas com a Arte, como afirma Martins (2009, p. 19). "O educador pode ser aquele que prepara e participa de um encontro com os alunos, afetando e deixando-se afetar nessa vida em grupo [...]".

De todo o processo educativo o arte-educador é o instrumento que faz o aluno vivenciar as formas e as linguagens artísticas e dependendo de como o faz poderá passar para o aluno o gosto por aprender Arte vivenciando suas diferentes manifestações e linguagens.

> Assim a disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes áudio visuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consciente [...] (FERRAZ, 2010, p. 22).

Se o estudante não aprende Arte, quando o mesmo se torna um professor, conseguirá despertar nos alunos o prazer de aprender Arte?, O foco de interesse dos indivíduos da atualidade, às vezes, se distancia de determinadas áreas do conhecimento, como a Arte o que exige do professor uma maior competência na área.

> A questão central do ensino da Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica [...] e o acesso dos professores a essa produção [...], sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície [...] (BRASIL, 1997, p. 31).

Esse "verniz de superfície" tem mascarado as práticas docentes em Arte. Profissionais que atuam na área insistem em práticas puramente artesanais iludindo a si e a outros sobre a verdadeira função da Arte e do professor de Arte ou arte-educador.

O distanciamento das bases teóricas do ensino da Arte exige do professor de Arte não ser mais leigo na área, mas, que além de saber o que é ser professor, sabe também o que é ser professor de Arte ou arte-educador. Para Ferraz (2010, p. 51), ser professor de Arte

> [...] É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações [...].

Para atuar como esse professor de Arte ou arte-educador que seja uma verdadeira ponte entre a Arte e o estudante, "[...] temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha" (MARTINS, 2009, p. 52). Para isso, o professor de Arte ou arte-educador precisa ser autônomo e autodidata na busca pelos conhecimentos específicos dos quais necessita para seu fazer pedagógico.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA ARTE

O campo foi um pouco esquecido no que diz respeito à assistência dos direitos básicos de todo ser humano especialmente no setor educacional, como se os moradores do campo não necessitassem de educação. Tudo que se investe no campo é no intuito de que se produza mais sem que se considerem os sujeitos que lá residem, trabalham, estudam e constroem seus vínculos socioculturais como sujeitos dignos de uma vida igual a qualquer outro dentro de um país.

Para Arroyo (2007, p. 158), "[...] a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência". Isso fez com que a estrutura educacional mantida no campo fosse uma extensão do que é realizada na cidade, ocasionando a inexistência de prédios escolares (as salas funcionavam nas residências das pessoas), a falta de formação específica para professores do campo, fazendo esse tipo de ensino ser inútil aos seus receptores.

> É preciso entender que a educação do campo não emerge no vazio nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

A questão de concretizar uma educação não mais rural e sim do campo, foi realmente instituída na I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998.

Até então a educação levada ao campo almejava principalmente o preparo para a mão-de-obra (LEITE, 2002). Com a Conferência passa-se a organizar uma escola no lugar onde esses povos re-

sidem (a saber, agricultores, quilombolas, extrativista, ribeirinhos, caiçaras, pescadores, seringueiros, etc.) e que incentiva o estudo do lugar por eles ocupado.

A partir de então a educação do campo passou a fazer parte do cenário político brasileiro e após os Seminários Estaduais de Educação do Campo organizados na II Conferência, foi feita "[...] a indicação da criação de Comitês de Educação do Campo e de Coordenações de Educação do Campo nas Secretarias Estaduais de Educação" (BRASIL, 2009, p. 15).

Para o campo, que durante muito tempo fora visto apenas como um quintal da cidade (ARROYO, 2007), foi um grande avanço. A política nacional da essa abertura, atendendo aos protestos dos movimentos sociais, pois se coloca em questão a estrutura e organização da então "Educação do Campo".

Garantir uma educação do/no campo exige estrutura física e formação específica voltada o campo, conforme Arroyo (2007, p. 167),

> Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo seja incluído o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelo território dos quilombos e dos povos indígenas [...].

A formação específica não diz respeito somente aos professores do ensino fundamental menor por estarem em escolinhas isoladas, mas refere-se também aos professores de 6º ao 9º ano e EJA – modalidades mais frequentes no campo. Mesmo quando ocorrem as nucleações – quando os poucos alunos de uma escolinha são transportados para outra escola, visando acabar com as salas multisseriadas – há dificuldades em lotar professores das áreas específicas o que faz com que um professor habilitado em uma área trabalhe em outra.

METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Essa parte do trabalho diz respeito aos caminhos percorridos durante a produção dos dados da pesquisa, os sujeitos interlocutores da pesquisa são professoras que atuam na disciplina de Arte em uma escola do campo. O cenário da pesquisa e o instrumento utilizado para a produção de dados. Dada à natureza da pesquisa, o local onde a mesma aconteceu é o ambiente onde a prática se faz perceptível e passível de análises.

A Escola Municipal Aldenira Nunes foi construída em 1985 na localidade L03 a 15 km da sede urbana do município de Floriano com o objetivo de receber alunos, não só da comunidade, mas, também de comunidades vizinhas que não ofertam escolaridade do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

O prédio é composto por seis salas de aula, uma sala de informática (ativa), uma cantina, uma diretoria, quatro banheiros e uma quadra esportiva.

Foto 01 – Fachada da escola.

Foto 02 – Pátio interno da escola.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2013.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa por ser um estudo das relações travadas entre os indivíduos e o ambiente, como afirma Chizzotti (2010, p. 79), "[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há umainterdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]".

Entende-se que este tipo de pesquisa é adequado às investigações no meio educacional por oferecer diferentes formas de procedimento metodológico para o investigador.

As interlocutoras da pesquisa serão apresentadas por numeração de 1 a 3 para que suas identidades sejam mantidas no anonimato.

Quadro 01 – Perfil das interlocutoras

Profa. 1- É profissional do magistério de 7 a 25 anos, sendo que atua há dois anos como professora de arte nos anos finais do Ensino Fundamental e é graduada em Pedagogia.
Profa. 2 – É profissional do magistério de 7 a 25 anos, sendo que atua há cinco anos como Professora de arte nos anos finais do Ensino Fundamental é graduada em Pedagogia e graduada em Ciências da Natureza.
Profa. 3- É profissional do magistério de 25 a 35 anos, sendo que atua há 5 anos como professora de arte nos anos finais do Ensino Fundamental e é formada em Geografia.

Fonte: Dados produzido na pesquisa, 2013.

O instrumento utilizado para a produção de dados, nesta pesquisa, foi o questionário que segundo Richardson et al (1999, p. 189) é um meio que "[...] permite observar as características de um indivíduo ou grupo [...]" proporcionando que se conheça o suficiente para a realização da pesquisa.

O questionário utilizado possui perguntas abertas, oportunizando o interlocutor na construção de suas respostas. Possui também perguntas fechadas que são utilizadas quando o pesquisador conhece o grupo que vai entrevistar podendo assim, antecipar o tipo de respostas que o mesmo vai produzir. Para análise dos dados consubstanciamos das categorias proposta por Bardin (2011).

OS DADOS REVELAM POR SI SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ARTES DO/NO CAMPO

Dado o exposto neste trabalho percebe-se que o título educação do campo deu um reforço às lutas dos movimentos sociais, no campo, por uma educação que oportunize o estudo de valores culturais, econômicos e históricos da formação de cada sujeito que mora no campo. Para a pergunta "Que princípios devem nortear as aulas de artes em educação do/no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental", temos as respostas no Quadro 02:

Quadro 02 – Os princípios norteadores

Profa. 1- Princípios da diversidade, criatividade, respeito e cooperatividade.
Profa. 2- Não conheço informações sobre a educação do/no campo.
Profa. 3- [...] relacionados ao cotidiano do aluno.

Fonte: Questionários, 2013.

Percebe-se a necessidade de uma formação específica em educação do/no campo para uma melhor atuação desses profissionais.

A fala da Profa.1 comprova que "[...] as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos [...]" (ARROYO, 2007, p. 161).

Com relação à pergunta "Quais conhecimentos são específicos e fundamentais a professores de Arte nos anos finais do Ensino fundamental na educação do/no campo", segue as falas no quadro 03:

Quadro 03 – Dos conhecimentos específicos

Profa. 1- As cores, vida e obra dos artistas.
Profa. 2- Não tenho conhecimento profundo sobre os conteúdos específicos para as aulas de Arte.
Profa. 3- Ter alguma habilidade (pintar, desenhar, artesanato), quanto aos conhecimentos para a educação do/no campo estou desinformada a respeito.

Fonte: Questionários, 2013.

As interlocutoras revelam um desconhecimento das propostas específicas para educação do/no campo. No entanto, o que é proposto pelos movimentos sociais diz respeito a uma formação que proporcione ao professor "[...] conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...]". (ARROYO, 2007, p. 167).

Em se tratando dos conhecimentos sobre a educação do campo é de responsabilidade dos departamentos de educação do campo, existentes nas secretarias municipais de educação, oferecer capacitação para profissionais da educação do campo, conforme:

> [...] A formação continuada dos educadores será de responsabilidade compartilhada entre os sistemas públicos de ensino [...] Caberá a União articular através da Rede da Diversidade o conjunto de Universidades que desenvolvem programas de formação de educadores para escolas do campo [...] (Brasil, 2008, p. 35).

Constata-se que a disciplina de Arte é usada como complemento de carga horária e isso faz com que os professores estejam mais focados nas disciplinas ditas importantes, utilizando assim o horário de Arte para reforço das outras disciplinas. Isso acontece porque "[...] o lugar da Arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fonte de conhecimento [...]". (BRASIL, 1997, p. 28).

Quando indagadas sobre "Que atividadescaracterizam as práticas de professores da educação do/no campo, especialmente em aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental?", elas revelam no quadro 04:

Quadro 4 – Das atividades práticas

Profa. 1- Práticas artesanais com a utilização de materiais recicláveis como latas, garrafa pet, materiais existentes no campo como madeira e flores.
Profa. 2- Não faço muita aula prática a menos que seja alguma data comemorativa.
Profa. 3- Procuro conteúdos de arte (não temos um livro adotado) e proponho leitura e discussão sobre o assunto. As atividades práticas dependem das datas comemorativas (pinturas com lápis de cor, colagem ou confecção de lembrancinha).

Fonte: Questionários, 2013.

Os relatos mostram que as práticas em arte visuais das professoras pesquisadas estão estreitamente ligadas à exposição teórica dos conteúdos e que as aulas de arte "[...] continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais" (BARBOSA, 2002, p. 14).

Para a pergunta "Que metodologia você costuma utilizar nas suas aulas de arte em educação do/no campo nos anos finais do Ensino Fundamental?", têm-se as seguintes narrativas no quadro 05:

Quadro 5 – Das metodologias

Profa. 1- Aulas teóricas e práticas como: pintura, desenho, colagens e músicas.
Profa. 2- Aulas teóricas com resolução de exercícios e práticas artesanais ligadas às datas comemorativas.
Profa. 3- Aulas teóricas e expositivas, as práticas só na confecção de lembrancinhas nas datas festivas

Fonte: Questionários, 2013.

A metodologia utilizada revela que as professoras envolvidas nesta pesquisa mantem uma prática com foco teórico e que há fragilidade não somente com relação à educação do campo, mas também à Arte. Certamente, tal fato acontece primeiro por causa da formação, pois as interlocutoras da pesquisa não possuem formação em Artes como expostas no Quadro 01.

Entende-se que a formação específica para atuação profissional é fator relevante na prática pedagógica, Pois "em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados […]" (TARDIF, 2010, p. 247) que certamente são adquiridos nas instituições de ensino universitário.

PARA FINALIZAR: COMEÇAM A BROTAR NOVAS IDEIAS, O CAMPO PRECISA FLORIR E COLHER FRUTOS ARTÍSTICOS

Assim percebe-se que houve uma evolução no ensino de Arte marcado por mudanças significativas, primeiro na inclusão da "Educação Artística" no currículo escolar (BRASIL, 1971) e depois como área de ensino obrigatória nas escolas (BRASIL, 1996) oportunizando reflexões sobre como se ensina e o que se ensina a disciplina de Arte.

Porém, acredita-se que seja preciso muito mais do que apenas leis para uma prática voltada para o ensino de Arte. Não basta que se criem novas leis para reger o ensino de Arte, é preciso que os professores com formação específica na área de Arte se unam pela luta para a contratação de professores preparados profissionalmente e que os professores que permanecerem na atuação sinta-se encorajados a buscar os conhecimentos necessários ao ensino de Arte.

Como na escola do campo pesquisada as aulas de Arte complementam a carga horária das professoras que ficam com as sobras das demais disciplinas, há certa desvalorização da mesma gerando uma despreocupação relacionada ao conteúdo programático da disciplina.

Essa carência de conhecimentos específicos em artes visuais faz com que a prática pedagógica da professora de Artes não seja exatamente voltada para o ensino de Arte, distanciando, ainda mais, os professores de uma prática consciente permanecendo presos às práticas de ornamentação e à produção de presentes e lembrancinhas para datas comemorativas.

Considera-se que no campo uma verdadeira prática pedagógica no ensino de Arte deve abarcar todo o contexto histórico do campo almejando a devida valorização da cultura na qual o aluno esteja inserido. Isso colabora para a ressignificação dos amplos conhecimentos em Arte partindo da cultura de todos os moradores do campo. Para isso é preciso que os profissionais de Arte que atuam no campo tenham uma base sólida de conhecimento voltada para esse contexto.

Faz-se necessário que os profissionais de arte se engajem na luta para que o ensino de Arte seja realmente executado como qualquer outra disciplina com o devido respeito aos conteúdos programáticos e com a carga horária aproveitada com práticas artísticas significativas para os estudantes do campo, revelando assim, o quanto as aulas de Artes são importantes para o crescimento intelectual de um cidadão.

A prática é, sem dúvida, a coroação do ato pedagógico. É nela onde se concretizam muitas das teorias que permeiam a profissão de professor. É também por meio dela que objetivos educacionais são alcançados. Quanto à educação do campo, cabe às secretarias de educação, plantar o broto da sensibilização sobre as populações do campo, promover o florescimento, a capacitação, não somente para os professores de Arte, mas, também para todos os profissionais envolvidos, frutos, na educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In:__. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 15-30.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13- 25.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Tolêdo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.70)

MARTINS, Maria Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 64- 70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira.11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>. Acesso em: 12 jan. 2012.

DESENFORMANDO A ESCOLA: (IM)POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO DIANTE DA FORMA ESCOLAR

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES
Universidade Estadual do Piauí – anagabinf@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A discussão sobre as configurações que assume a escola é considerada relevante pelo fato de nortear a atuação de profissionais diversos que atuam nesse contexto e envolver uma complexidade de fenômenos como a constituição subjetiva de indivíduos, a transmissão cultural de valores, conhecimentos e ideias e, nesse sentido, intervir diretamente na constituição dos sujeitos em processo formativo. Propomo-nos a partir disso, a discutir a escola como espaço de contradições que contribui para a manutenção de alguns aspectos e para a ruptura de outros, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nesse espaço.

Apresentamos especificamente a atuação do psicólogo escolar como um profissional que objetiva contribuir com o processo educativo, atuando no sentido de promover qualidade de vida nesse espaço, através de ações como orientação aos membros da comunidade escolar, assessoramento ao trabalho dos professores, escuta ativa de sujeitos, mediação, entre outros que nem sempre vão ao encontro do objetivo social que a escola assume.

Na proposição de discutir sobre a escola enquanto objeto alvo de relevantes discussões, Canário (1996) elegendo-a como objeto, estabelecendo a diferenciação entre o estudo da escola como objeto social e como objeto científico, sobrepondo o primeiro em detrimento do segundo, sem, tampouco, considerar que tal objeto envolve uma série de relações, que necessita ser posta em perspectiva. Consonante a isso, acreditamos nessa abordagem defendida pelo autor, que vê a escola como objeto que se multiplica em diversos objetos de estudo, atendendo às várias teorias que o pesquisador elege como lente para observar o fenômeno.

Para Nóvoa (1992), é necessária a existência de reflexão sobre a escola articulada com as ações desenvolvidas na escola, para que nessa relação, se possa pensar em um todo, que considera o macro, incluindo neste todos os sistemas político, social, escolar e fazer efetivamente uma reflexão sobre a escola que contribua com a sua existência, ao entender que as ações desenvolvidas na escola são também produtos de uma construção histórico-social.

Com isso, objetivamos discutir sobre a função da escola na sociedade e contrapor ao papel desempenhado pelo psicólogo escolar, ao considerarmos a diversidade de práticas que se efetivam nesse espaço e a pluralidade dos indivíduos que vivenciam o processo de escolarização. Inicialmente, discutiremos a importância de trabalhar a escola como espaço de reflexão, apresentaremos as ideias sobre a forma escolar e, posteriormente, a fala de psicólogas escolares sobre sua atuação nesse contexto, buscando compreender os encontros e desencontros entre o processo a forma escolar

e o objetivo da atuação dessas profissionais. Analisaremos as falas das psicólogas a partir do objetivo da atividade do psicólogo escolar que, segundo Mitjáns Martinez (2006) é a contribuição com o processo educativo efetivada a partir de dois focos: transmissão cultural e constituição subjetiva.

O CONCEITO DE FORMA ESCOLAR E OS DESAFIOS EMERGENTES DESTA CONFIGURAÇÃO

Pensar sobre as especificidades encontradas na escola como produto da construção social e histórica nos encaminha para o conceito de forma escolar. De acordo com Vicent et al (2001, p. 9), a escola é responsável por internalizar nos alunos o obedecimento a regras, aos comportamentos e a escrita, a partir da invenção das disciplinas escolares. Assim, estes autores discutem o conceito de forma escolar como meio de "pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais em certa época". E com este conceito, pretendem conferir unidade aos acontecimentos que situam o início da escola, seja na Grécia, seja quando se tem de fato a existência da educação pública, já que a investigação da forma escolar permite perceber o que singulariza a escola, permitindo que seja reconhecida como tal.

A forma escolar surge, de acordo com Vicent et al (2001), como relação singular que se estabelece entre mestre e aluno, com o intuito de se transmitir o saber de um ao outro, em uma relação deste já hierarquizada, em que se aprendia na prática de observação, escuta e reprodução do ensinado. Em seu processo de evolução, esta relação passa a acontecer em espaço denominado escola, marcado pela existência de tempo específico e característico deste *lócus*: o tempo escolar, representado pelo ano escolar, pelo horário e organização das aulas, a partir dos objetivos dos conteúdos ensinados e do quanto se acredita ser necessário para que o aluno domine as habilidades ensinadas.

Petitat (1994, p 198) também contribui apresentando as condições de surgimento da escola, afirmando que "a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem essa "invenção". Nessa discussão, o autor aponta como condições que estimulam o surgimento da escola a unificação do Estado, a escrita, a urbanização e a divisão dos grupos sociais.

Canário (2006, p. 16) também discute a existência de uma forma escolar, que legitima a presença da instituição escola em nossa sociedade com a configuração que assume há tantos anos, uma espécie de naturalização com características estanques, já que a escola permanece com o mesmo modelo organizacional, ainda que muitas reformas tenham sido propostas. Conforme o autor: "É preciso reconhecer que, em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas".

A existência da forma escolar instaura uma relação que se estabelece obrigatoriamente entre professor e aluno, permeada pelo poder do primeiro sobre o segundo, manifestado nas avaliações, na punição, na modelagem do comportamento, na obediência. A escola, nesse contexto, assume a função de saber fazer e de transmitir saberes, mas aliado a isto, tem aspectos como o obedecimento às regras, a ordem escolar, a submissão, diretamente ligadas ao exercício do poder, que se tem na escola.

Sacristán (1999) contribui com a discussão sobre a função desempenhada pela escola, afirmando que esta assume uma função cultural, na medida em que é responsável pela formação cultural dos sujeitos e critica, nesse posicionamento, a ideia de homogeneização dos sujeitos.

Corroboramos, portanto, com o proposto por Sacristán (2005) conforme exemplificado em sua obra sobre a invenção do aluno, ressaltando que é preciso ouvir o aluno, compreender suas necessidades e motivações para que se pense a existência da escola para esse aluno. O sujeito para o qual se move a ação educativa deve ser considerado, se desejamos construir uma escola motivadora, transformadora, sem, contudo, cair no erro de fornecer liberdade total, o que levaria a outro extremo.

Consideramos que o processo de escolarização, de acordo com o que Sacristán (2005, p. 161) afirma, tem a função de reprodutor da cultura, mas não de qualquer cultura e sim da cultura direcionada na organização do currículo escolar. Assim: "o que ela realmente faz, por meio de suas praticas, é produzir algo singular".

A escola continua sendo esse espaço por excelência de formação, em que os sujeitos em formação não podem alterar o que a escola produz e reproduz hoje, visto que são fatores externos a ele, ligados ao contexto social e histórico, mas é possível refletir e agir em sua trajetória, a partir da análise do que está posto, para que amanhã transformem o social.

Nesse contexto, Canário (p.12) propõe "a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar".

Nesta perspectiva, a instituição escola apresenta seu papel social ligado à formação dos sujeitos, através de relação direta com a cultura, contribuindo para que as diferenças sejam vistas como desigualdades e, nesse sentido, analisadas apenas sob o viés da luta de classes e do confronto entre dominantes e dominados. No entanto, a luta ideológica também se faz presente, de forma sutil, em outras esferas, como os conteúdos, o currículo, as práticas reproduzidas nas escolas, que incorporam ideologias. E é no espaço limitado do cotidiano, onde as práticas se reproduzem, na autonomia relativa concedida as escolas, que se deve buscar as transformações, através da relação com a cultura como possibilidade de permitir a singularidade dos sujeitos e sua postura crítica com o saber.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, efetivada por meio de entrevistas narrativas com sete psicólogas escolares que atuam em escolas da rede privada e filantrópica de Teresina. Para apresentar os sujeitos da pesquisa utilizamos os nomes ficticíos a fim de manter o sigilo sobre o nome das profissionais e, para isso, representamos as psicólogas com os nomes das sete deusas gregas (Artêmis, Hera, Afrodite, Démeter, Atenas, Héstia e Perséfone), simbolizando a grande representatividade feminina nessa classe profissional e a quantidade de sujeitos entrevistados (um total de sete, com tempos de atuação variável entre 1 e 21 anos).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, realizadas individualmente com a presença da pesquisadora e de cada uma das psicólogas, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre seu fazer. Para análise, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), produzindo duas categorias: "reconhecendo a forma escolar" e "em busca da superação da forma escolar".

Empregamos como instrumento para coleta de dados a entrevista narrativa, porque, de acordo com Souza (2008), permite ao entrevistado narrar seu percurso formativo de atuação profissional a partir da reflexão sobre sua trajetória de atuação, tendo como norte um roteiro contendo questionamentos considerados relevantes.

Analisaremos, a seguir, as falas das psicólogas a fim de entender se na elaboração de significados para a escola, seus relatos se direcionam para a ideia de forma escolar ou em busca de superação da forma escolar. Essa discussão sobre a instituição escola, sobretudo, a de forma escolar, orientou a análise das falas das psicólogas sobre a importância do processo de escolarização vivenciado pelos alunos, evidenciando modos de compreender esse processo que parecem estar voltado para o reconhecimento da forma escolar e / ou para a busca a superação da forma escolar.

RECONHECENDO A FORMA ESCOLAR

Apresentamos as falas das psicólogas escolares que sinalizam reconhecimento da forma escolar, isto é, do significado que atribuem a instituição escolar, como contribuição para a compreensão do sentido que produziram sobre a sua atuação profissional, pois a escola é o espaço onde desenvolvem o seu fazer e, como tal, os significados que atribuem a este espaço são relevantes para compreendermos suas possibilidades e limites dentro dele. A seguir, apresentamos as falas das psicólogas sobre a escola:

> É uma instituição que oferece todo tipo de conhecimento para o sujeito, acho que dentro da escola, a criança cresce fisicamente, desenvolve habilidades, acho que a escola é mais nesse sentido mesmo [...] a escola termina sendo aquela instituição que é um recorte da sociedade maior que ensina o sujeito a ser um cidadão que, na verdade, termina sendo para seguir o que a sociedade quer que ele siga, apesar de ter essa coisa de formar o cidadão crítico para tentar mudar a realidade. (Deméter)

> A escola é uma instituição social. A escola... eu costumo dizer que, junto com a família, não é depois da família, é junto com a família, ela tem um papel importantíssimo na formação do jovem, porque a escola hoje é tão responsável nesse processo de formar, educar, como também de preparar a jovem pra realidade do mercado de trabalho [...] uma instituição que, junto com a família, forma, educa, prepara para o trabalho e não deixando de ser uma prestadora de serviços (Perséfone)

> A escola significa um treino da vida real, porque é ela que vai proporcionar independência financeira, uma formação, é ela que dá dignidade, uma profissão, que vai mais tarde ajudar a lidar com a questão social, intelectual, preparar para a vida mesmo, estão treinando para exercer isso na vida. (Héstia)

> É uma continuação do que ele tem em casa. Aqui é onde ele aprende os valores, ele vai se tornar um cidadão, ele vai passar grande parte do tempo dele aqui; é um momento também de formação desse estudante, desse aluno pra sua vida, tanto profissional como pessoal, como ele vai ser como pessoa lá fora. Então, eu acho que a escola é um ponto de encontro também, porque o aluno vai passar boa parte do tempo aqui [...] é aqui que o aluno também muitas vezes encontra um momento de apoio e muitas vezes o aluno não tem esse apoio na família; alguns alunos aqui da escola, a família mora longe. Ele vem pra cá, totalmente desamparado, ele perde aquele vínculo da família, porque muitas vezes a família mora muito distante, no interior e eles só vão nas férias, no fim de semana. Então ele encontra aqui dentro da escola um vínculo, contatos, um apoio, então, ele acaba vendo a escola como uma segunda casa. É também um aprendizado e é uma instituição muito responsável também nessa formação do aluno. Eu acho que nós enquanto educadores temos que ter consciência disso, do nosso papel enquanto formadores de opinião então, a escola nesse contexto tem uma importância de formação mesmo". (Artêmis)

> A escola é um lugar de encontro, um lugar de construção do conhecimento, um lugar de relações que, na verdade, ela precisa ter relações saudáveis e quando isso não acontece, esse equilíbrio saudável que eu falo gera desequilíbrio e acho também que esse desequilíbrio em algum momento faz parte dessa construção da aprendizagem. Então....é encontro, é um espaço de relações, é um espaço de aprendizagem e é um lugar onde deve ter pessoas com formação e com habilidade emocional pra trabalhar essas informações advindas dessa formação" (Afrodite)

> Escola, pra mim, é um processo de ensino e de aprendizagem, onde realmente é um espaço de socialização que a criança vai ter e é como se fosse a segunda família, onde ele vai se inserir, onde ele vai conhecer outras pessoas, onde ele vai se identificar, onde ele vai fazer os grupos. E é um ambiente no qual ele vai desenvolver o cognitivo dele, onde ele vai se identificar com alguém, ou um aluno ou até com a figura do professor, com o professor representa pra ele. Então, realmente é um transformador de mudanças a escola e isso afeta em todo o processo de aprendizagem desse educando (Hera)

A ênfase dada pelas psicólogas aos contornos da forma escolar está nítida na contribuição que elas dizem que a escola traz para os alunos, pois ressaltam a escola como preparação para o mercado de trabalho, como formação profissional, como espaço de aprendizagens, isto é, como formação da cidadania.

As falas das psicólogas mostram a diversidade de significados que se tem acerca desta instituição, o que dificulta a apreensão de apenas uma esfera isoladamente, agregando, portanto, várias possibilidades de contribuição no processo constitutivo do ser humano. Assim, as falas de seis psicólogas fazem referência à escolarização para formação, enfocando tanto a formação mais pessoal, ligada aos valores morais e a certas condutas e habilidades quanto à profissional, orientada para a inserção no mercado de trabalho.

A fala de Deméter expressa o conceito de forma escolar, ao atribuir como função principal da escola oferecer conhecimentos. A psicóloga ressalta a importância da escola como a instituição que forma o sujeito, ao oferecer conhecimentos e habilidades, que estão voltadas para a necessidade da sociedade. Destaca ainda, que a ideia de criticidade passada pela escola na verdade não existe, já que o sujeito formado nessa instituição atende a sociedade. Essa ideia de escola vai ao encontro da forma escolar, no sentido de que a forma como está organizada a escola dificulta a criação de espaços para o desenvolvimento da criticidade do sujeito. O que é ressaltado por Canário (2006), quando afirma que a predominância da forma escolar por tantos anos dificulta essa reflexão crítica dos educadores.

Perséfone e Héstia ressaltam o papel da formação que a escola assume, mas ligando-a mais ao mercado de trabalho e, nesse sentido, Perséfone revela a escola como prestadora de serviços, já que fornece os serviços de formação que o aluno necessitará para atuar na sociedade. Héstia vê a escola como preparação para vida, na medida em que instrumentaliza o aluno tendo como foco o mercado de trabalho e, na sua perspectiva, o treino vivenciado na escola permitirá o desenvolvimento intelectual e também permitirá ao aluno lidar com questões mais amplas, como os aspectos sociais. É a escola, na visão de Héstia, que prepara o jovem para a inserção na sociedade, através da instrumentalização para o mercado de trabalho.

Percebemos que para essas psicólogas, a escola é uma instituição responsável pelo processo formativo dos sujeitos, por meio do contato com o conhecimento sistematizado, a fim de propiciar a aprendizagem e também preparação para a futura inserção no mercado de trabalho, ideia propagada pela forma escolar, de que o conhecimento escolarizado é meio fundamental para inserção no

mercado de trabalho. A escola, de acordo com Moreno e Cubero (1995, p. 252), "é, por excelência, a instituição encarregada da transmissão dos conhecimentos e valores da cultura e, portanto, de preparar as crianças para o desempenho adequado do papel do adulto ativo nas estruturas sociais estabelecidas".

Assim, podemos constatar a relação existente entre o papel formativo da escola, assim referido pelas psicólogas, com o papel de transmissão cultural, conforme referido por Moreno e Cubero (1995) e também por Sacristán (2005), já que os conhecimentos, habilidades, aprendizagens e valores constituem os aspectos culturais produzidos historicamente e a sua transmissão oportunizará a constituição subjetiva dos sujeitos, através da apropriação singular dos mesmos. No entanto, a organização escolar não favorece, muitas vezes, a criticidade e reflexividade diante dos conteúdos culturais postos, fatores preponderantes no processo de constituição dos sujeitos.

Artêmis ressalta a importância da escola para o aluno como formação mais voltada para o campo pessoal, em que serão ensinados os valores e, além dessa formação pessoal, a formação profissional que, em sua visão, deve se preocupar com a formação de opinião. Ressalta ainda o contexto de encontro, de contato com iguais oportunizados nesse espaço, que possibilita a sua familiaridade com a escola e o processo de identificação com a mesma. Em perspectiva mais singular, Artêmis mostra as particularidades da escola onde trabalha que apresenta alunos separados temporariamente do convívio familiar, por residirem em outras cidades, o que faz com que a escola assuma significado também de apoio e de segunda casa. Assim, o apoio, o contato com os pares é condição fundamental para possibilitar o processo formativo destes alunos. É possível perceber a ênfase de Artêmis no processo de formar opinião, atribuído a escola, já que este é espaço de formação, devendo, orientar as opiniões dos alunos, por meio da instrução.

Afrodite ressalta que a escola permite a construção de aprendizagens, fruto também das relações estabelecidas de forma equilibrada, em que devem ter pessoas com formação adequada para permitir aprendizagem. Esse processo de formação através das aprendizagens, para Afrodite, está bastante relacionado à socialização, pois são as relações estabelecidas nesse espaço que permitirão esse equilíbrio / desequilíbrio do processo educativo. Hera também articula o aspecto formativo aos aspectos da socialização, quando ressalta que no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento cognitivo será alcançado através do processo de identificação com um professor, que é também uma relação de socialização, e isto poderá provocar mudanças que afetarão o processo de aprendizagem. Hera ressalta ainda a ampliação das relações sociais da criança, quando ela passa a vivenciar uma segunda família e a se identificar com o grupo, de forma a expandir as relações anteriormente restritas à família.

EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA FORMA ESCOLAR

Nesta subcategoria, apresentamos a fala de Atenas que traz problematizações com relação à organização escolar, que sinalizam um modo de compreender a importância da escolarização vivenciada pelos alunos, perpassado pelo reconhecimento da forma escolar, mas também pela busca de superação da forma escolar, conforme podemos constatar:

> Eu sempre pensei em escola nesse sentido de que o sujeito sem educação não tem nem cidadania, não tem nada, é uma pessoa desamparada, que não consegue se posicionar no mundo, que não consegue ver as próprias problemáticas, não consegue se colocar

> mesmo, entender, interpretar e a escola até onde a gente sabe, a gente conhece é a maneira sistematizada que tem desse aluno aprender, que hoje em dia eu já mudei de idéia. Eu já sei que você pode ter educação sem ser dentro dessa sistemática escolar, você pode ter uma maneira de se posicionar, de ver, de aprender sem ser na educação formal, sem ser o que a escola oferece, mas, dentro da nossa sociedade, de dentro da nossa organização social, a escola é uma maneira de organização, ainda é a que oferece essa aprendizagem sistematizada [...]

Atenas mostra na sua fala que reconhece que é através da escola que os sujeitos passam a ter cidadania, pelo fato de a referida instituição possibilitar posicionamento crítico diante da realidade, devido à oportunidade de se apropriar de conhecimentos e de aprendizagens sistematizadas. Essa instituição é reconhecida em nossa sociedade, segundo Atenas, como o espaço legítimo de formação. Podemos perceber na primeira parte da sua fala a referência à forma escolar, quando diz que só através da escola o indivíduo poderia aprender determinadas habilidades, mas, em seguida, Atenas mostra ampliação do seu pensamento anterior, quando afirma que já sabe que existem outras formas de aprendizagem e reconhece que a escola ainda é esta forma privilegiada de saber. A forma escolar defende a ideia de que a pessoa sem a educação escolarizada não aprende os conhecimentos úteis para o seu futuro e para sua formação. Entretanto, Atenas revela conhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento do sujeito além da educação formal, embora reconheça que socialmente é o conhecimento escolar que se mostra válido.

Na fala de Atenas, é possível perceber que a formação realizada pela escola realiza-se pela sistematização da aprendizagem, sendo esta característica importante que permite diferenciá-la de outros espaços que lidam também com o processo educativo. De acordo com Cubero e Moreno (1995, p. 199) a escola apresenta duas características especialmente importantes na sua configuração: o caráter descontextualizado da aprendizagem e a linguagem como forma predominante de transmissão da informação. Assim: "Enquanto a família encarrega-se de transmitir conhecimento comum, a escola ocupa- se principalmente da transmissão do saber organizado, produto do desenvolvimento cultural".

Está presente na fala de Atenas a identificação da forma escolar e a supremacia desta dentre outras formas de aprendizagem e de compartilhamento de saberes. No entanto, esta psicóloga expõe, conforme apresentamos abaixo, críticas à forma escolar, propondo formas que consideramos como tentativas de superação da forma escolar:

> [...] então, às vezes, o rodízio (mudança da posição do aluno na sala de aula) em sala influencia, a posição no rodízio, as turmas muito grandes, as salas não são amplas, elas promovem uma conversa maior, as turmas são muito inchadas, tem turmas de cinquenta alunos carteiras coladas na outra. Não tem como o aluno não conversar, não que eu ache que isso seja certo, mas porque eu vejo também essa outra perspectiva, mas se seu for falar isso pro professor, ele não vai entender. Então eu me vejo limitada assim e a questão ideológica mesmo, nem tudo que eu penso sobre educação, nem tudo que eu acho que é direito do aluno, que é dever do professor, eu posso legitimar, porque a escola não suporta esse tipo de coisa [...]
>
> Mas a minha crítica maior na escola é com relação ao desenvolvimento das disciplinas para os alunos. Eu acho que essa sistemática de disciplinas por...disciplina de história, aí divisão em três histórias ao mesmo tempo, geografia, geografia política, geografia crítica, geografia não sei de quê, eu acho que isso dificulta muito a aprendizagem do aluno e a maneira como é passado didaticamente, a metodologia que o professor usa em sala

> de aula pra passar não só em uma escola, mas em todas, eu acho que dificulta muito essa integração do aluno com o mundo, de pegar o que se aprende na escola, pegar o que se aprende nas disciplinas e aplicar no cotidiano. Então eu acho que dificulta muito na hora da nota, dificulta muito na hora da identificação mesmo, na hora de achar um problema, de associar o que acontece na sala de aula, do professor de determinada disciplina, o que acontece no cotidiano dele e, pra mim, eu penso, não sei se é uma maneira hipócrita de achar, mas eu penso que a educação tem que ter sua função, esse viés, eu aprendo pra poder aplicar no meu cotidiano. Eu penso assim, eu aprendo geografia pra me localizar no espaço, eu aprendo história pra poder fazer esse resgate histórico na minha vida, como eu sou como sujeito, porque que eu penso assim e tudo mais. Eu acho que na configuração que a escola tem hoje em dia não oferece isso, mas entendendo que é um processo histórico, é um processo mesmo de formação cultural, que se a escola não tiver certas construções, uma certa estrutura, talvez essa missão de saber, essa construção de saber fica difícil de se efetivar, assim, a escola de maneira geral [...]
>
> No meu ideal de escola, o professor teria que refletir, assim como o aluno tem que ser um sujeito ativo, reflexivo, o professor também teria, as relações teriam que ser menos hierarquizadas, eu sei que isso não é possível na nossa constituição social [...] as vezes o professor tem uma atitude que eu não concordo, que eu não faria como psicóloga, mas que eu entendo porque é a visão dele de professor, é o artifício que ele tem pra usar, é a maneira como eles aprenderam a ser e naquele momento eles não conseguiram agir de outra forma. E isso que se pede do professor reflexivo, do professor que tá na ação, ta refletindo sobre a prática é quase impossível porque na formação do professor ele não viu. (Atenas)

Atenas evidencia que em seu ideal de educação a escola, da forma como está configurada na atualidade, limita a aprendizagem dos alunos. Critica ainda, a organização das disciplinas, com seus horários inflexíveis e a segmentação que dificulta a compreensão do aluno, impedindo o processo de aprendizagem, conforme ressaltado por Canário (2006), que sugere como busca da superação da forma escolar a ruptura com essa organização das aulas, dando lugar a uma diversidade de espaços que promova aprendizagens individuais e coletivas, com organização flexível de saberes e atividades compartilhadas, já que o ser humano, em seu processo natural, não muda de atividade a cada cinquenta minutos, segundo a organização escolar estipula.

Atenas apresenta um modelo ideal de educação, em que o processo de reflexão do professor deveria existir para facilitar a sua prática cotidiana, para melhor contribuir com o processo de escolarização dos alunos. Percebemos que Atenas busca em sua atuação essa possibilidade de que se abram espaços para o desenvolvimento de uma educação que, para ela, hoje, é ideal e pode ser associada ao que Canário (2006) denomina de 'a escola do futuro'. Mas, já sinaliza para as limitações que a forma escolar acarreta e para a impossibilidade de desenvolver suas ideias e ampliar sua atuação em algumas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a forma escolar e as falas analisadas nesse artigo nos apontam a relevância da discussão da atuação do psicólogo escolar nesse contexto, considerando a escola, de acordo com a literatura da Sociologia da Educação, como um espaço de conflitos e contradições.

A partir do exposto, buscamos articular a análise à ideia de que o processo de escolarização analisado através da função da escola, de acordo com Mtijáns Martinez (2006), viabiliza a transmis-

são cultural e a constituição subjetiva dos alunos. As psicólogas ressaltam de maneira unanime a escola como formação, própria da existência da forma escolar, com objetivos claros de instrumentalizar o aluno para o saber, mas uma delas, embora reconheça a forma escolar, aponta questões no sentido de buscar a superação da forma escolar, pelo fato desta limitar a sua possibilidade de atuação.

A discussão sobre a forma escolar, o processo de escolarização e o entendimento sobre a existência da forma escolar reitera a ideia de que esta configuração é predominante nos sentidos das psicólogas, pois as ideias atribuídas à instituição escolar apresentaram identificação maior com o conceito de forma escolar. Porém, Atenas, nos insere no mundo de possibilidades, delineando o seu ideal de educação, com tintas fortes e, apesar da pouca representatividade da busca da superação da forma escolar, dentre as psicólogas pesquisadas, sua fala imprime o desejo de persistimos na busca por uma escola do futuro, que possibilite ao psicólogo consolidar esse espaço almejado, quando a instituição escola e a atividade do psicólogo dialogarem, de forma transformadora, no sentido de que se ampliem e se ressignifiquem para a contribuição com o processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CANÁRIO, R. **Os estudos sobre a escola:** problemas e perspectivas. Portugal: editora Porto, 1996.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e Desafios para a Formação. In: ALMEIDA, S.F.C de (org). **Ética e competências na formação e atuação profissional.** São Paulo: Alínea, 2006.

MORENO, Maria C; CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, César ET all (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, E. C.Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. 1ª ed. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008, v. 2, p. 85-101.

VICENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Educação em Revista, n 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

Parte VIII
Atendimento Especializado e Inclusão

PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: UM ESTUDO DE CASO NA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE MOSSORÓ (RN) ASMO

NIÁSCARA VALESCA DO NASCIMENTO SOUZA
(UERN) – valesca_niascara@yahoo.com.br
VANESSA DE OLIVEIRA CARVALHO
(UERN) – vanessacarvalho24@hotmail.com
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
(UERN) – oliveiraaguiarpetro@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreender as práticas educativas em contexto não-escolar dentro do enfoque da cultura surda dará ao leitor esclarecimentos importantes a respeito da língua de sinais e da pessoa surda, pois apresentará o surdo com um ser distinto de cultura e língua próprias e a língua de sinais como sendo uma língua de modalidade visual gestual em pé de igualdade com as orais auditivas.

Antes de dar início às considerações acerca da educação dos surdos, vamos mostrar um pouco da história dessa modalidade de língua no Brasil e no mundo.

Em 1857, veio ao Brasil o professor francês surdo Padre Huet com o objetivo de trazer o ensino por meio da língua de sinais aos surdos, uma experiência já vinha sendo realizada no Instituto de Surdos da França juntamente com professor ouvinte Abade L' Épée. Huet foi então convidado pelo Imperador D. Pedro II para fundar um trabalho com surdos no Brasil.

Em 1880 foi realizado um congresso de educação de surdos em Milão, na Itália, com a presença de representantes das Américas e da Europa. Nesse congresso, o Método Oral Puro – que proibia o uso da língua de sinais – foi considerado como superior ao Método Gestual – que usava sinais. A partir daí, o Método Gestual foi substituído pelo treinamento em língua ora, isto significou para os surdos deixar o uso da língua de sinais e passar a praticar a leitura labial. Os professores surdos foram afastados das escolas, e os alunos surdos, consequentemente, ficaram desmotivados.

No Brasil, cem anos depois, a língua de sinais voltou a ocupar lugar na educação de surdos. Apesar de ser a língua preferida pela comunidade surda, a língua de sinais continua sendo rejeitada pelos oralistas (defensores da exclusividade da língua oral) e até mesmo por pessoas que desconhecem sua funcionalidade. Nessa perspectiva, fica prejudicada a aprendizagem plena da criança surda, pois a mesma não tem direito a se comunicar da forma que lhe é mais natural.

Apesar disso, hoje podemos comemorar uma grande conquista: o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do Brasil. Esse reconhecimento veio através da luta e dos movimentos sociais dos surdos. Porém, ainda não se efetivou uma proposta bilíngüe concreta para a educação básica dossurdos. Nessa perspectiva, o curso de Letras/LIBRAS, iniciativa pioneira da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem uma importância vital, pois contribui para a formação de professores de LIBRAS, os quais serão responsáveis por ajudar a mudar o cenário da educação de surdos do nosso país.

Neste sentido, os espaços não escolares como as associações, por exemplo, se configuraram (e ainda se configuram) um espaço imprescindível no processo ensino-aprendizagem da pessoa surda, promovendo seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural.

AS LÍNGUAS DE SINAIS E BILINGUISMO

Quadros (2004) afirma que as línguas de sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas; são línguas completas e complexas que têm estruturas gramaticais próprias, independente das línguas orais

Segundo essa autora, as línguas de sinais obedecem a regras gramaticais como qualquer outra língua. São, portanto, línguas vivas, autônomas e expressivas reconhecidas pela lingüística. São compostas por todos os níveis de análise lingüística: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que as diferencia das línguas orais é a sua modalidade, pois as línguas de sinais são de modalidade viso-espacial e as línguas orais, gesto-visual[1].

A língua de sinais tem um papel essencial nos aspectos cognitivo e social da criança surda, permitindo a aquisição de conhecimento sobre o mundo. Ela facilita, ainda, a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou falada, pois, estimula o processo de aquisição da segunda língua (L2), permitindo que toda criança surda possa ler ou escrever nessa língua. LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, é a língua natural dos surdos dos centros urbanos do Brasil e foi aprovada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

O conceito de bilingüismo aqui trabalhado envolve mais do que o uso de duas línguas quaisquer. No caso específico dos surdos, trata-se da aquisição de uma língua de sinais como língua materna, que aqui estamos usando como sinônimo de primeira língua (L1), e da língua oficial de seu país como segunda língua (L2) – especialmente na modalidade escrita.

Toda criança surda tem o direito de crescer num ambiente bilíngüe, inclusive no contexto escolar, inserida, portanto, na cultura surda. Propõe-se que o surdo adquira a língua de sinais desde a mais tenra idade, assim como os ouvintes adquirem sua língua materna – uma língua oral-auditiva.

A criança surda passa por estágios de aquisição da linguagem semelhantes às crianças ouvintes. Vários estudiosos

> [...] começaram a realizar uma série de pesquisas demonstrando que a língua de sinais não prejudicava o desenvolvimento dos surdos, mas, ao contrário, era essencial à sua formação integral, inclusive ampliando suas possibilidades de desenvolver a língua majoritária tanto em sua modalidade orla como escrita.

Goldfeld (2002), com relação à aquisição da linguagem, reafirma os estudos que dizem que a criança surda deve adquirir como língua materna uma língua de sinais. Essa aquisição deve ocorrer preferencialmente pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos que dominem essa língua.

Numa abordagem bilíngüe, a surdez não é vista como uma deficiência e sim uma diferença lingüístico-cultural. É nesse sentido que, nessa abordagem, não se fala em "deficiência auditiva", mas em surdez.

Ao assumir a língua de sinais como sua língua, o surdo ultrapassa questões de limites lingüísticos, assumindo sua própria identidade e sua especificidade na construção do pensamento, na

[1] As línguas viso-espaciais são produzidas manualmente/gestualmente (pelas mãos, face, braços) e percebidas pela visão, enquanto as oral-auditivas são produzidas oralmente e percebidas pela audição.

aprendizagem e no compartilhamento de informações. Essa visão marca suas possibilidades e não seus déficits.

CULTURA SURDA

Quando se pensa em cultura surda, vem à mente o olhar do próprio surdo. Ela tem uma longa história nos movimentos surdos, na luta pelo reconhecimento da língua de sinais, na participação em várias mobilizações, na luta política por novas normas e por cargos estratégicos no olhar do sujeito surdo.

Conceito da cultura surda

A cultura surda diz respeito aos costumes, hábitos, piadas, histórias que a comunidade surda compartilha e transmite às gerações seguintes. Ela é construída por uma identidade surda que está relacionada às práticas sociais dos surdos e que tem sua cultura expressa por meio de símbolos basicamente visuais, cuja maior representação é a língua de sinais. De acordo com Strobel (2008. P.24), "é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas [...]".

Quem são os surdos

Muitos ouvintes, por falta de conhecimento do real significado da surdez, acabam usando o termo "surdo-mudo" por acreditar que o surdo o surdo vive em silêncio, sem comunicação. Muitos pensam que isso ocorre com os surdos pelo fato de a maioria não oralizar (falar oralmente). No entanto, os surdos podem se comunicar com as mãos, expressões faciais e corporais, já que a língua de sinais é uma língua de natureza viso motora utilizada pelos surdos como principal meio de significar o mundo. Diferentemente, o "deficiente auditivo" – termo usado na comunidade surda em oposição a "surdo" – que tenta fazer uso da língua oral para sua comunicação.

Como afirma o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), "[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS".

O surdo que é usuário da língua de sinais defende e exige os direitos da sua comunidade, participa de associações de surdos e utiliza bastantes recursos visuais em seu dia-a-dia – como as campainhas luminosas. Já o deficiente auditivo prefere oralizar e por vezes tenta copiar o modelo ouvinte de ser. Muitas vezes, nem sua família nem ele aceitam a sua surdez.

Como os ouvintes veem os surdos

Para muitos ouvintes, os surdos são mencionados como sendo inferiores, anormais, incapazes, isolados e que, para se tornar incluído, é preciso adquirir a cultura ouvinte, tornando-se assim um ser "normal". Essa atitude é conhecida como ouvintismo.

Sempre que algum surdo mostra serviço ou apresenta algum projeto para a sociedade em geral, uma parte dos ouvintes os admira e aplaude com respeito e orgulho, mas outra parte se pergunta: "Por que eles não procuram um benefício? Seria muito mais fácil!", esquecendo que o surdo é um cidadão que possui o direito de desenvolver ser potencial, podendo ir além do que ter um simples benefício social.

Os ouvintes que partilham das causas dos surdos logo acabam fazendo parte da comunidade surda, desenvolvendo cada vez mais a acessibilidade na comunicação junto aos surdos, facilitando assim a inclusão social dos mesmos.

IDENTIDADES E COMUNIDADE SURDAS

Existem categorias das identidades dos surdos. Veremos abaixo algumas delas, conforme Perlin (2010).

- Identidade Surda (Identidade Política): são as pessoas que têm identidade surda plena, são mais politizados, têm consciência da noção de diferença (contraposta à deficiência) e têm a língua de sinais como a língua nativa. Usam recursos e comunicação visuais.
- Identidade Surda Híbrida: são surdos que nasceram ouvintes e posteriormente se tornaram surdos; conhecem a estrutura do português falado.
- Identidade Surda de Transição: são surdos oralizados, mantidos numa comunicação oral -auditiva, geralmente filhos de pais ouvintes e que tardiamente descobrem a comunidade surda; nesta transição, os surdos passam pela desouvintização, isto é passam do mundo auditivo para o mundo visual.
- Identidade Surda Flutuante: são surdos que têm consciência ou não da própria surdez, vítimas da ideologia ouvintista. São surdos conformados e acomodados ás situações impostas pelo ouvintismo, não têm militância pela causa surda: que oscilam de uma comunidade para a outra. Não conseguem viver em harmonia com nenhuma das duas comunidades por falta de comunicação satisfatória com ouvintes e pela falta de conhecimento da língua de sinais para se comunicar com os surdos.

É preciso respeitar as diferenças entre as identidades surdas, que são complexas e diversas.

A participação nas associações de surdos estimula os surdos a tomarem consciência de sua cidadania, aprofundando o conhecimento de seus direitos e da realidade da vida dos surdos – na educação, trabalho. saúde, família etc. Além disso, as associações motivam os surdos a aprender a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), sua língua nativa.

De acordo com Macedo (2010), em 1915, numa viagem ao exterior, o professor ouvinte Dr. Brasil Silvado Júnior entrou em contato com as associações de surdos dos países da Europa e trouxe a idéia de fundar a primeira associação de surdos do Brasil, no Rio de Janeiro, com objetivo de socializar, compartilhar e interagir na LIBRAS perante a sociedade.

Participam das associações não somente pessoas surdas, mas também pessoas ouvintes que conhecem a língua de sinais, que fazem trabalhos de assistência social ou religiosa aos surdos, intérpretes de LIBRAS, familiares, amigos e professores de surdos, que lutam pelas questões sócio-políticas e educacionais dos surdos. Tornam-se, assim, membros da comunidade surda.

ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE MOSSORÓ-RN: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A história da Associação de Surdos de Mossoró – ASMO surgiu a partir da idéia de Niáscara Valesca do Nascimento Souza contando com o apoio de psicólogo, professores, e famílias de mudanças na vida educacional e social da comunidade surda local.

Na época (1999), era feita a integração de alunos especiais, na rede de ensino comum. Então esse grupo de amigos, tendo a frente a pedagoga e psicóloga Nairma Carvalho (in memorian), em uma das reuniões acontecidos no Centro Regional Educação de Especial, CREE aonde estavam presentes a professora Dulcineuza Holandas, os especiais: NiáscaraValesca, Janaina Gomes, Adriana Angélica, Christian Resende, Eliedson Tavares, Iluska Paula mais alguns familiares.

As idéias estavam sendo colocados no papel. Em junho de 1999, o governo do Estado, através da sub coordenadoria de Ensino Especial promove o primeiro curso de Língua de Sinais, tento uma surda (Sedna Jales) como coordenadora. Em seguida vieram jornadas e a etapa final do curso de LIBRAS, momento também em que foi explicado a importância de uma associação. A referência foi a ASNAT- Associação dos Surdos de Natal. Foi o grande incentivo para os especiais de Mossoró.

Tendo à frente Niáscara Valesca, e uma grupo de cinco companheiros, realizaram uma festa dançante (feijoada) para angariar fundos. Depois vierem outras promoções até que conseguiram recursos para mandar elaborar o estatuto da associação que tomou por modelo, o da capital João Pessoa, trazido por outra especial Maria Augusta.

No inicio de setembro de 1999 aconteceu uma assembleia para aprovação da primeira diretoria que teve a seguinte composição:

Presidente: NiáscaraValesca Nascimento da Souza;
Vice – Presidente: Janaina Gomes Azevedo;
Secretaria: Adriana Angélica da Silva;
Secretaria Adjunto: Francisca Josenice Rosas Marques;
Tesoureiro: Christian Rezende Queiroz Pôrto;
Tesoureiro Adjunto: Francisco José de Alencar;
Diretor Social e Cultural: Maria de Jesus Silva Bezerra;
Diretor Esporte: Maria de Fátima da Costa;
Conselhos Fiscais: Mário Sérgio da Silva e Kátia Cristine Piheiro Souza; e
Assessora: Nairma Filgueira Fernandes e Dulcineusa Holanda de Oliveira.

Registrado no livro ATA. Finalmente no dia 18 de setembro de 1999, os jornais da cidade, estavam em suas páginas. A grande vitória dos Surdos de Mossoró com a ASMO – Associação de Surdos de Mossoró. Em seguida houver a edital de convocação para a Assembléia Geral Extraordinária em que foi aprovada a primeira diretoria e o Estatuto.

Membros da sociedade local, também, tiveram muita importância no sentido de doações como: a Sra. Feira de Macedo (um Computador usado), Sr. Antonio Rodrigues de Carvalho, (ex -prefeito) mesa e cadeiras, Sra. Maria das Graças Diógenes, utensílios domésticos, dentre outros. Foi de grande importância a participação da Prefeitura Municipal na pessoa de sua prefeita, a Sra. Rosalba Ciarline Rosado, que acompanhou de perto a nossa luta incentivando e sempre cooperando. Foi através dela que conseguimos mossa Sede. A, até hoje,a locação é de responsabilidade do citado órgão.

No primeiro ano de existência conseguimos formar o coral "Luz e Voz" especiais surdos e cegos na direção da professora Doris. Também acontecem a primeira gincana e trazer de volta para as salas de aula um grande numero de surdos que já não sentiam-se motivados.

No período seguinte promovemos oficina de artes, teatro, participação no esporte local e estadual, na vida social, com miss, quadrilha, encontro religioso que possibilitaram vários especiais serem catequizados realizando a 1º Eucaristia e a Crisma.

Com a evolução da Associação, fatos positivos continuam a acontecer como: eleições de novas diretorias, aumento no número de sócios, atuação de uma intérprete, a professora Assunção, que atende voluntariamente dando apoio aos surdos em eventos promovido do ano de 2007. Nas novas eleições a associação ficou assim representada:

Presidente: Luziano Barreto;
Vice – Presidente: Mário Sérgio da Silva Soares;
Secretaria: Belanny Aparecida Morais Paiva;
Secretaria Adjunto: Rosineide Silva do Nascimento;
Secretaria Adjunto: Wagner Alves da Silva Queiroz;
Tesoureiro: Frankle Bruce Tegne Candido dos Santos;
Diretor Social e Cultural: Antonio Edna Barbalho Mesuista;
Diretor Esporte: José Antonio da Silva;
Conselho Fiscal: Adriano Fagner Alves Rocha; e
Conselho Fiscal: Wiksendelles de Souza Santos.

Da sua fundação até o ano 2007 os surdos foram encaminhados para o mercado de trabalho, concluíram curso de capacitação, casaram-se, ingressaram em curso de nível normal superior (UERN -RN) e UFSC (Santa Catarina), fizeram carteira de habilitação (moto e automóvel), votaram, exercendo seu direito como cidadão normal.

Todas essas atividades foram realizadas na gestão de Niáscara e Janaina que permaneceram na presidente e vice por quatro mandatos na presidência do órgão por escolha e eleições dos próprios associados.

Em 2012, foi eleito a presidente Iluska Claudia Medeiros Paula que pretende dar continuidade a todo trabalho já realizado na Associação dos Surdos de Mossoró (ASMO) com 100 associados.

Presidente: Iluska Claudia Medeiros Paula;
Vice- Presidente: Wagner Alves da Silva Queiroz;
Secretaria: Jaqueline Freitas da Silva;
Tesoureiro: Wiksendelles de Souza Santos;
Diretor Social e Cultural: Danielly Priscila Medonça Soares;
Diretor Esporte: Jorge Willame Xavier Monteiros; e
Conselho Fiscal: Adriano Fagner Alves Rocha.

As associações de surdos são espaços políticas onde as pessoas se articulam coletivamente para garantir e conquistar direitos como também exercer sua cidadania.

De certo a Educação Regular Brasileira avançou muito no que se refere às Políticas de Inclusão Social, porém ainda não é insuficiente para atende a demanda real.

Por isso, os espaços não-escolares como os centros de apoio e as associações, por exemplo, são espaços decisivos na vida da pessoa surda.

Na Associação os surdos aprendem com seus pares, com mais idade e mais experientes, o essencial para sua cultura. As estratégias educativas variam desde brincadeiras típicas do universo infantil até palestras com o objetivo de instruir os surdos com temáticas das mais diversas.

Portanto, o surdo na Associação aprende na sua língua materna, a LIBRAS, conteúdos que muitas vezes lhes são inacessíveis em uma sociedade ouvintista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos, portanto, que as línguas de sinais são tão complexas e completas quantos as línguas orais. O que falta é a oportunidade das pessoas surdas adquirirem essa língua na fase mais propícia, ou seja, até por volta dos cinco anos, para evitar prejuízos maiores em seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico, afetivo e social.

Os estudos envolvendo os sujeitos surdos confirmam o papel essencial da língua de sinais no seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social e da proposta bilíngüe como sendo a mais adequada no seu processo educacional, devido à condição lingüístico-cultural em que se encontram. Nesse sentido a associação é um lugar essencial para o sujeito surdo.

A língua de sinais, por não apresentar nenhum prejuízo ao processo de aquisição da língua, deve, portanto, ser tratada como a primeira língua das pessoas surdas, e a língua oficial do país, pelas especificidades apresentadas em seu processo de aquisição (oral-auditiva), como sua segunda língua.

Desta forma, é imprescindível que os educadores incentivem as famílias das pessoas surdas a freqüentarem regularmente a associação independente da condição lingüística no intuito de coletivamente se desenvolverem numa constante interação, aprendendo e ensinando os códigos culturais essencial para a harmonia social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626, 22 de dezembro de 2005.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 173p.

MACEDO, ÉrickaViviene Faria. **História dos surdos no Brasil**. Disponível em http://www.pucminas.br/nai/noticiais.php?id=41. Acesso em 27 abr.2010.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editoria da UFSC, 2008. 174p.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. Disponível em http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf. Acesso em 27 abr. 2010.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos lingüísticos. São Paulo: ARTMED Editoria, 2004. 221p.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.118p.

UM PENSAR INICIAL SOBRE A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS E ALUNO SURDO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA
UERN – mifraangelica@hotmail.com
ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
oliveiraaguiarpetro@gmail.com

MINHA VIDA E A PESQUISA: PARA UM ÍNICIO DE CONVERSA

Mergulhados num mundo que possui diversas discussões na área da educação, pretende-se enfatizar neste trabalho a educação inclusiva, na perspectiva de analisar a relação pedagógica entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do Curso de Pedagogia, Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, para um processo de ensino e aprendizagem pautado na inclusão.

Neste trilhar algumas questões são instigadoras para um pesquisar sobre inclusão, já que tive uma vivência de estudo com um discente surdo na turma de graduação em Pedagogia- 2008.1 na UERN. Essa experiência me fez repensar o meu ser pessoal e de futuro profissional, provocando a minha formação em construção inicial de ser educadora, houve uma certeza que poderia se ter alunos diferentes, não se tem em sala de aula alunos perfeitos, preciso de um olhar de alteridade, de respeito e de diversidade para enxergar o outro além da sua limitação.

Alguns questionamentos, inquietações no percurso da minha estadia na universidade culminou no interesse de investigar a relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno com surdez: como é para o docente compartilhar a sua sala de aula com outro profissional (intérprete de LIBRAS)? O professor confia na interpretação do intérprete de LIBRAS? Saber se existe e quais são as dificuldades/possibilidades no contato entre professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo? Averiguar se essa relação é direta ou indireta? O professor tem mobilizado a sua formação para uma prática mais inclusiva? Como está à formação e a prática do intérprete de LIBRAS? O aluno surdo está apreendendo o que está sendo ensinado pelo professor e interpretado pelo profissional da interpretação em LIBRAS?

No 1º período do Curso de Pedagogia, Campus Central, UERN tivemos a oportunidade de participar do curso de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, disponibilizado pelo Departamento de Apoio à Inclusão- DAIN. No decorrer do curso de Pedagogia, o DAIN realizou o curso de LIBRAS II, com o desejo de aprofundar as discussões sobre LIBRAS houve participação também nesse curso. Esses cursos permitiram conhecer a cultura surda, alguns sinais básicos e expressões de LIBRAS para estabelecer uma comunicação com o aluno com surdez, possibilitar assim a interação mais adequada entre surdo e ouvintes.

No curso de Pedagogia da UERN há disciplinas que contemplam a discussão sobre inclusão, como: LIBRAS, Educação para Diversidade, Educação Especial e Inclusiva, Educação e Multiculturalismo e Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas. Essas disciplinas mobilizaram meu

saber, me instigaram a obter novas competências, buscar mais estudos sobre as deficiências, as estratégias metodológicas adequadas para cada realidade do educando.

Durante três anos participei com bolsista da pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, sendo dois anos (2009 a 2011) num projeto intitulado "Política de educação inclusiva, formação e prática: a relação entre o modelo de educação inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas de Mossoró/RN", cujo objetivo principal era pesquisar a relação entre a Política de Educação Inclusiva, para alunos com Deficiências e com Necessidades Educacionais Especiais, em sua relação com a formação e prática de professores, quanto às metodologias de ensino; o número de crianças com deficiência na escola regular era incipiente. Verificou-se que os professores efetivos estão buscando uma prática mais inclusiva, desenvolvem uma formação continuada, com curso de especialização e formações.

Na observação e prática do Estágio Supervisionado II na Educação Infantil e o Estágio Supervisionado III no espaço não-escolar durante o Curso de Pedagogia/UERN, em que ambos espaços tinham alunas com surdez, a primeira no processo de aprendizagem da LIBRAS e a segunda experiência a aluna tem o domínio da Língua de Sinais. Essas experiências nos permitiu maior aproximação com as discussões sobre inclusão e as estratégias metodológicas usadas para ensinar alunos com necessidades especiais nas instituições escolares regulares, e contribuiu para definir o meu objeto de estudo.

Em 2011- 2012 participamos do projeto PIBIC "A Perspectiva (Auto) biográfica: Um Retrato dos Saberes e Experiências da Inclusão de Alunos Surdos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte", o qual teve como objetivo norteador, através das narrativas dos alunos com surdez conhecer as suas experiências acadêmicas e o processo de inclusão desta universidade. Alguns dos resultados da pesquisa foram: do aluno surdo não estar inserido em pesquisas e projetos de extensão; a demanda da universidade é muito grande para as intérpretes de LIBRAS; os surdos afirmam que a barreira comunicacional ainda é o grande empecilho entre a cultura surda e a ouvinte. Todas essas afirmações inquietaram e me conduziram a organizar uma pesquisa pautada na relação pedagógica entre os sujeitos: professor- intérprete de Língua Brasileira de Sinais- aluno surdo, na perspectiva de saber se há uma relação pedagógica de sintonia, equilíbrio entre essas três instâncias no processo de ensino e de aprendizagem.

Acompanhamos o processo de um surdo na elaboração de sua monografia, momento no qual tivemos maior contato com o aluno, à intérprete e a professora- orientadora percebemos assim algumas limitações nessa relação, pois o aluno, muitas vezes, tinha dificuldade de abstrair o que era para ele relatar sobre a sua experiência de estágio; professora, a intérprete e eu, também, sentimos dificuldade de explicar, da maneira, que ficasse compreensível para ele alguns pontos da monografia para ser desenvolvidos. Foi um trabalho de muito esforço, dedicação e, felizmente, ficou muito satisfatório o resultado do trabalho final.

No dia 06 de dezembro de 2012, iniciamos um Curso de Intérprete de LIBRAS I, o qual foi desenvolvido em três módulos, promovido pelo Departamento de Apoio à Inclusão- DAIN, e obtive a sua finalização em 04 de abril de 2013. As ministrantes foram às intérpretes de LIBRAS da UERN. Participamos desse curso com o intuito de aprendermos estratégias de interpretação para a prática em espaços que se fizerem necessário, do ponto de vista, da presença de aluno com deficiência auditiva. Trabalhamos no referido curso, formas de interpretação, a saber, linear e com classificadores.

Considerando que irei fazer uma pesquisa que possui também como sujeito da pesquisa o intérprete de LIBRAS, esse curso permitiu definir a profissão intérprete de LIBRAS, aprofundar questões relacionadas à prática da tradução e interpretação, está sendo necessário além da discussão teórica, sentir quais as exigências, habilidades para se tornar um intérprete, a relação que esse profissional estabelece com o professor e aluno surdo do ensino superior e, a partir, dessa vivência ir construindo resultados prévios, novas indagações para o transcorrer da pesquisa no momento das sessões (auto)biográficas.

Nesse investigar, uma questão nos inquietou: a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo. Sabemos que o primeiro profissional tem como função ensinar, o segundo possui o papel de traduzir e interpretar, ou seja, ser ponte ao transmitir o que é escrito e falado na Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e de LIBRAS para o Português, o aluno surdo tem o direito de estar num mesmo espaço educativo que os outros discentes, mas muitos outros questionamentos surgem nesse processo.

Desejamos saber quais cursos, formações são necessárias para se formar como intérprete? Se o quadro de intérprete de LIBRAS é suficiente para atender a demanda da UERN? Conhecer as funções do intérprete? Saber se o professor e o aluno surdo demonstra dependência ao trabalho do intérprete? Até onde se pode estimular a autonomia desse discente no processo de ensino-aprendizagem? Dificuldades no momento da interpretação nas diversas áreas do conhecimento/ terminologias específicas? O professor disponibiliza o material da aula com antecedência para o intérprete de LIBRAS? O intérprete possui tempo para estudar o texto que irá interpretar em cada aula?

Dentre essas questões a inquietação central da pesquisa investigar como se estabelece a relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte? O objetivo da pesquisa é analisar a relação pedagógica entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem pautado na inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa pretende inicialmente relatar a minha trajetória de vida, a fim de repensar a minha formação e a prática pedagógica, na perspectiva da educação inclusiva; conhecer a discussão teórica sobre professor, intérprete de LIBRAS, educação de surdo, processo ensino/aprendizagem e inclusão, na perspectiva de relacionar essa fundamentação com as narrativas dos sujeitos; verificar como se estabelece a relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN, percebendo se essa está pautada num processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

Este artigo está dividido em dois tópicos: o primeiro contempla a discussão teórica sobre relação pedagógica, inclusão, alunos surdos no Ensino Superior. O segundo tópico apresenta a pesquisa do mestrado sobre a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN.

ENCONTROS TEÓRICOS: RELAÇÃO PEDAGÓGICA, INCLUSÃO, ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Nessa roda de saberes necessitamos conhecer o que os teóricos entendem e discutem sobre relação pedagógica, inclusão, alunos surdos no ensino superior e construirmos uma melhor compreensão dos conceitos desse estudo.

Cordeiro (2011) apresenta uma definição de relação pedagógica e afirmamos concordar com a ideia do autor e, portanto esse conceito será o utilizado neste trabalho.

> É um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. (CORDEIRO, 2011, p. 66)

Esse autor ressalta a importância da relação ativa entre professor e aluno para haver uma melhor condução no processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que esta relação deve ser estabelecida com qualquer aluno, nesse aspecto o docente, o intérprete de LIBRAS e o próprio discente surdo deve manter uma relação pedagógica satisfatória, para se possibilitar a aprendizagem de todos.

Sobre a questão da inclusão do aluno surdo em qualquer espaço social e dentre esses ambientes está a instituição de ensino regular, para isso é fundamental a sociedade reconhecer LIBRAS como língua oficial dos surdos, para esse fim, existe a lei 10.436/ 02 foi decretada em 24 de abril de 2002.

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
>
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
>
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
>
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
>
> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.
>
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
>
> Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Existe a lei 10.436/02, a qual reconhece LIBRAS como a língua de comunicação dos surdos com estrutura própria, essa língua deve estar nos Cursos de graduação nas Licenciaturas e no Curso de Fonoaudiologia; os discentes devem frequentar a escola regular; ter o auxílio de intérpretes e recursos necessários.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Esse decreto no seu 2º artigo define o que a lei entende por pessoa com surdez e quem é considerado surdo:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
>
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

É interessante estabelecer uma diferença entre ser surdo e deficiente auditivo, sabemos que deficiente auditivo não usa LIBRAS, utiliza aparelhos auditivos, não frequenta associações de surdos, tem contato mais próximo de ouvintes; já os surdos fazem uso de LIBRAS, luta pelos seus direitos de comunidade surda e participa de associações de surdos.

Para que o aluno surdo consiga compreender o que é exposto em sala de aula regular, esse aluno tem o direito de dispor do atendimento do intérprete de LIBRAS diariamente em sala, a Lei 12.319/10 de 01 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de tradutor-intérprete de LIBRAS, revela a sua compreensão desse profissional, a formação, quanto a sua postura e ética. No 2º artigo essa lei determina que:

> Art. 2o O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Entende-se que o intérprete pode fazer uso de dois modos de interpretação: consecutivo (quando o intérprete escuta o que o ouvinte diz e interpreta em LIBRAS e vice-versa) e o simultâneo (ao mesmo tempo que o ouvinte fala, o intérprete transmite para LIBRAS e vice-versa). Vale ressaltar não se usar o termo: "surdos-mudos", pois muitos sujeitos surdos, se estimulados, conseguem oralizar, eles apenas não ouvem ou tem a audição reduzida.

Segundo Mantoan (2006, p.54) "ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas que são pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis". Para a inclusão, é relevante mudar a educação, o ensino. A formação docente deve ser constante, o educador e o intérprete, já que esses participam do processo de ensino e de aprendizagem, precisam estar abertos para repensar e ressignificar a sua prática, procurando enxergar a diversidade presente nos seus educandos.

Todo esse debate nos embasa e instiga a organizar o nosso trabalho de pesquisa de mestrado em educação, essa investigação que ainda está em andamento, tem a perspectiva de, analisar a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN.

PARA UM INÍCIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS E ALUNO SURDO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Num trilhar metodológico é fundamental conhecer percurso que a pesquisa percorrerá rumo a realizar reflexões sobre a relação pedagógica entre: professor, intérprete de LIBRAS e aluno com surdez. A pesquisa é de cunho qualitativo, segundo Minayo (1995, p.21-22) "ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". Essa investigação qualitativa

se sustentará pela subjetividade e narrativas dos sujeitos, não podendo ser quantificada às vivências e as compreensões neste trabalho suscitadas.

Este projeto trata de uma pesquisa (auto) biográfica, a qual Abrahão (2006) destaca como fenômeno de (auto) narrar-se; método investigação e processo de (auto) formação. A (auto) biografia permite os sujeitos narrarem suas vivências e ao se perceberem narrando, atentarem para os pontos positivos dessa trajetória e os que necessitam ser melhorados nesse processo de formação constante.

Através da oralidade, os sujeitos revelam suas experiências de vida e, não necessariamente, precisam de documentos, registros escritos para comprovar a veracidade dos fatos. Idealizando, compreender a relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo; as contribuições do intérprete de LIBRAS e do professor para o processo de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa serão 1 (um) professor, 1 (um) intérprete de LIBRAS e 1 (um) aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Esta instituição de ensino superior foi escolhida para esta pesquisa, porque foi nessa Instituição de Ensino Superior que conclui a graduação em Pedagogia, onde obtivemos o início da vivência com o aluno surdo, professor e intérprete de LIBRAS.

A escolha do aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia, porque ele estudou comigo, onde eu despertei para esse estudo, pois acompanhei a vivência desse discente acadêmico, as dificuldades, um pouco da relação dos professores com os alunos surdos e o trabalho do intérprete de LIBRAS. E a intérprete de LIBRAS, sujeito também dessa pesquisa, será a profissional que prestou atendimento ao aluno com surdez e obteve contato com os professores do Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN. O professor será do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Campus de Central, UERN que ministrou aula para esse aluno surdo.

A UERN está em 11º lugar entre as universidades públicas do Brasil com maior número de matrículas de pessoas com deficiência entre os anos de 2007 a 2009, de acordo com a tese intitulada "Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras" de Sabrina Fernandes de Castro da Universidade de São Carlos, tese defendida em 24 de fevereiro de 2012.

A UERN foi à primeira universidade do Rio Grande do Norte a ter um Departamento de Apoio à Inclusão e a segunda universidade do Nordeste, segundo o Reitor Milton Marques em seu discurso durante a colação de grau das turmas de 2011.2, 09 de janeiro de 2013 numa quarta-feira, no Ginásio Poliesportivo da UERN, localizado no Campus Central da instituição.

Rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas com questionários abertos serão utilizados, a fim de sistematizar o projeto e realizar questionamentos diretos aos sujeitos da pesquisa. Serão realizadas sessões (auto)biográficas, relatos escritos e registros fotográficos, gravações na sala do Grupo de Pesquisa e Psicologia e Educação Inclusiva e/ ou na sala de aula do curso de Pedagogia/ Faculdade de Educação sempre buscando lugares reservados para manter o sigilo da pesquisa.

O embasamento teórico que compõe este projeto, e que dará sustentação teórica para a pesquisa, para assim posteriormente ser relacionada com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, pode-se destacar: Abramowicz e Silvério (2005); Brasil (2004); Carvalho (2004); Carvalho (2007); Diniz e Vasconcelos (2004); Feltrin (2007); Josso (2010); Lodi e Lacerda (2009); Mantoan (2006); Martins, Silva e Pires, José; Pires (2010); Momberger (2008); Ramos (2005); Sassaki (1997); Severino (2007); Silva (2010).

A (auto) biografia, as rodas de conversas (sessões), registros fotográficos, anotações, análise das narrativas do professor, intérprete de LIBRAS e do educando surdo serão primordiais para garantir a operacionalização e a efetivação da pesquisa.

A pesquisa no primeiro momento, no mês de setembro de 2012, se sustentou de fontes teóricas sobre método (auto) biográfico, inclusão, tradutor- intérprete, sendo realizadas leituras e fichamentos de conceitos, ideias e discussões. Seguir para a apresentação do projeto de mestrado as intérpretes de LIBAS que integram o corpo de funcionários do DAIN/ UERN, a fim de convidá-las para participar como parte do grupo dos sujeitos da pesquisa, mostrando a contribuição que essas podem dar com o amadurecimento da profissão, a partir dos seus relatos de vida e dos apontamentos realizados pelas pesquisadoras.

As rodas de conversas, em forma de em média 8 a 10 sessões com cada sujeito da pesquisa (professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo), dependendo da dinâmica desses encontros e disponibilidades desses colaboradores. Eles narrarão de maneira (auto) biográfica a sua trajetória de vida e sua aproximação com as discussões sobre inclusão desde a infância até a questão norteadora da nossa pesquisa que é investigar sobre a relação pedagógica entre professor- intérprete de LIBRAS e discente surdo da UERN.

Posterior ao arquivamento dos registros fotográficos e de gravação será feita a digitalização e análise das narrativas a luz dos teóricos. Já se tem alguns artigos publicados sobre os resultados das pesquisas PIBIC's e de relato de experiência de contato com um colega surdo no Curso de Pedagogia, mas desejamos intensificar durante todo o processo de pesquisa a organização de artigos para serem publicados em capítulos de livros, revistas e eventos (internacional, nacional e local), e dada continuidade a escrita da dissertação, na busca de propagar essa reflexão, discussão, ou seja, melhoramento na qualidade do ensino e no atendimento possibilita a repercussão de ingresso e permanência de surdos na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi impulsionado pela expectativa de mergulhar nas águas das narrativas dos sujeitos- autores, poder em conjunto construir um conhecimento novo, refletido, repensado, melhorado sobre a relação professor, intérpretes de LIBRAS e aluno surdo da UERN. As falas dos sujeitos definirão a essência dessa investigação e, principalmente, a relevância desta, pois através das narrativas e das análises, compreensões dos relatos darão consistência maior ao problema proposto.

Esta abordagem tem no seu cerne, a discussão da inclusão, pretendendo deixar como contribuição acadêmica uma discussão mais aprofundada, a fim de permitir a sociedade conhecer as profissões: professor, intérprete de LIBRAS, refletir sobre a relação desses profissionais com o discente surdo e a repercussão dessa interação, os limites e os avanços dados no processo de inclusão na universidade. Na perspectiva, de um processo de ensino e de aprendizagem inclusivo.

Despertar no educador uma prática que respeite as necessidades dos sujeitos com surdez, buscando aperfeiçoar a sua formação e, certamente, aprender com esses educandos; manter uma relação direta e contínua com esse aluno. Outro anseio da pesquisa é alimentar essa discussão em outros espaços e, por isso, é relevante levar para eventos científicos (locais, nacionais, regionais e internacionais) e produzir artigos em revistas, revelando as nossas inquietações e a necessidade de pensarmos a relação pedagógica entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e discente surdo da UERN.

Refletir diversas questões pautadas sobre inclusão de surdos no ensino superior, possibilitando um repensar na formação, na prática dos educadores, intérpretes de LIBRAS e ainda de outros surdos ingressarem na universidade com atendimento e ensino cada vez mais de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, E.C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**.**Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Brasília http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10. Acesso em: 15 de janeiro de 2013.

BRASIL. Regulamenta a **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, D.O.U. DE 23/12/2005, p. 28.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

MANTOAN, Maria Teresa Edler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: VIVENCIANDO UM CAMINHO PARA A INDEPENDÊNCIA

JOÃO ZACARIAS DE SOUSA NETO
(UERN) – Jz.neto@uol.com.br
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO
(Orientadora-UERN) – oliveiraaguiarpetro@gmail.com

INTRODUÇÃO

As modalidades específicas: Braille, soroban, escrito cursiva e Orientação e Mobilidade são eminentemente voltadas para as pessoas cegas, sendo que a OM pode e deve ser aplicada, também as pessoas com baixa visão. Essas práticas estão presentes nos métodos, técnicas, atividades e em outros aspectos da organização do trabalho pedagógico, considerando aquelas pessoas que se destinam e tem a formação docente em instituições de ensino. O trabalho que me proponho tratar é sobre Orientação e Mobilidade, onde convivendo com deficientes visuais, observamos que esta modalidade de ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento pessoal e os incluem de forma substancial na sociedade. Aqui abordarei aspectos de OM como estratégia de vencer obstáculos e tratarei também da sistemática de aprendizagem, uma vez que pela sua deficiência visual é preciso lançar mão de outros elementos cognitivos para a assimilação de tarefas.

As pessoas que enxergam podem identificar mais rapidamente, todo o ambiente que os cercam, o que facilita o deslocamento mais rápido e seguro. Elas observam tudo que está em volta. Andam, correm livremente de um lado para o outro, com desenvoltura e agilidade. Já as pessoas cegas levam mais tempo para conhecer e reconhecer os objetos e os diversos espaços do ambiente em que estão inseridos. Isso porque o tamanho, a forma e outras características de um objeto ou de um lugar são percebidos, pouco a pouco, de forma fragmentária por intermédio do tato e de outras fontes não visuais.

A falta de visão tem como conseqüência a impossibilidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento de seres e objetos, entre outras dificuldades, o que limita de forma significativa a variedade de experiências, a mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo. Por isso torna-se necessário explorar o aproveitamento dos sentidos remanescentes e do potencial de aprendizagem das pessoas cegas, pois a capacidade de perceber, conhecer e aprender não depende apenas da visão.

As capacidades e potencialidades dessas pessoas devem ser estimuladas e desenvolvidas pelo exercício e ativação das funções mentais, o que se dá por meio da mediação natural e espontânea e pelo trabalho de educação e reabilitação.

As pessoas cegas devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, a destreza tátil, o sentido de orientação, esquemas e critérios de ordem e a organização, o reconhecimento de desenhos gráficos, diagramas, mapas e maquetes em relevo, dentre outras habilidades. Para isso, as estratégias de aprendizagem, os procedimentos, o acesso ao conhecimento e à informação, bem

como os instrumentos de avaliação, devem ser planejadas e organizadas na perspectiva de recursos pedagógicos e referenciais não visuais.

A quantidade de pessoas cegas é significativa na sociedade e em particular nos estabelecimentos de ensino. É nesse contexto que se insere a modalidade Orientação e Mobilidade com o objetivo de oferecer a essas pessoas recursos, materiais e alternativas que favoreçam o acesso a determinado lugar e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades que o levam à independência. Daí eu perguntar: as pessoas cegas e de baixa visão podem ter autonomia com relação a sua locomoção na sociedade? Como elas conseguiriam isso? Eu levanto a hipótese de que sim. É possível para as pessoas cegas e de baixa visão serem independentes por meio de estimulação de seus sentidos e percepção e de novas formas de mobilidade. Elas devem alcançar a sua autonomia e o desenvolvimento de suas capacidades conferindo a sua independência.

Dessa forma vamos analisar a situação da pessoa cega e de baixa visão, na sociedade, buscando fornecer caminhos que facilitem a sua percepção e mobilidade, de modo a contribuir para a sua independência de locomoção. É nossa intenção enfatizar que a mobilidade é um direito das pessoas cegas, e que a sociedade é responsável em oferecer o acesso desse direito. Ainda por cima queremos estimular a reflexão das pessoas sobre a sociedade em que se vive e do que se pode realizar para oferecer o melhor acesso a mobilidade para essas pessoas.

Por fim sugerimos que as instituições sociais de modo especial a escola a qual, por meio da educação e dos ensinamentos, devam ser promotoras da mobilidade para as pessoas com deficiência visual.

Este artigo vem fazer uma análise da orientação e mobilidade das pessoas cegas e de baixa visão, como elas conseguem se superarem, e vem também sugerir novas alternativas para esse fim levando em conta os fatores que entravam as mesmas de terem a sua autonomia.

A INCLUSÃO COMO MEIO DE SUPERAÇÃO DAS DIFERENÇAS

A sociedade tem como característica, em sua composição, pessoas das mais variadas diferenças, sejam elas étnicas, religiosas, ideológicas, políticas. Uma das parcelas de pessoas que se encontram nessa diversidade social são as pessoas com deficiência visual.

Diante desse contexto, muito se tem estudado e observado na perspectiva da inclusão dessas pessoas. A educação é uma das áreas mais propícias para se trabalhar essa perspectiva conferindo uma formação não somente para a pessoa com deficiência como da conscientização das demais pessoas da sociedade sobre a importância desse tema.

Para uma ação inclusiva é necessário que se faça de fato, um caminho pelo qual se tenha prioridade no quesito acessibilidade, de maneira que todas as pessoas que necessitam estarem inseridas no meio da educação, possam se sentir bem acolhido, gozando de um mínimo de condições para interagir com espaço em que se encontra. Conforme Sassaki (2012, s/n)

> A inclusão social defende simultaneamente a igualdade e as diferenças, porém com o entendimento de que a igualdade se refere à dignidade e aos direitos e de que as diferenças se referem à singularidade de cada ser humano. Todas as pessoas são iguais em dignidade humana e direitos humanos.

Para Argenta e Sá (2010), os alunos cegos ou de baixa visão, devem assimilar e ao mesmo tempo desenvolver destreza e competências para que possam executar tarefas no cotidiano, os quais

dependem do uso concreto do resíduo visual e dos sentidos remanescentes, o que justifica o atendimento integrante, estruturado e praticado fora do ambiente escolar.

Em se tratando de se fazer respeitar seus direitos e desenvolver suas destrezas, a transição independente é alcançada pela aquisição das técnicas de noções de espaço como de referências de espaço e do uso da bengala, técnicas essas que devem ser aprendidas e aperfeiçoadas de forma individual e paulatina. Deste modo, se dá o principio do processo de autonomia da pessoa cega.

Segundo Diez (2010), a educação inclusiva não se encontra no mesmo nível de desenvolvimento. Em alguns países a inclusão é vista como o grande desafio dos sistemas educacionais para que se garanta a escolarização e acesso de todos.

Devemos convir que a inclusão passe eminentemente por atitudes transformadoras, pensadas, refletidas e que só através das ações de cada um, se possa garantir os direitos coletivos.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE, AFINAL O QUE É?

Uma das grandes necessidades das pessoas cegas é de se locomover em vários locais, tendo condições de poder atravessar a rua, ir a um determinado ponto, andar com desenvoltura em casa e em outros locais.

Para que essas pessoas tenham essas condições, é necessário que se tenha a orientação e mobilidade. Contudo o professor deve estar ciente de que o aluno chamado de "normal" sai de uma situação em que faz as tarefas, sozinho, e, quando entra na escola, continua fazendo sozinho, porém, com mediação. No caso do deficiente visual a presença de alguém é muito importante, pois ele deverá estar sempre atento em suas ações para mediar as descobertas e, especificamente, no caso da criança cega, deverá ajudá-la durante as explorações para que realmente façam sentido. Segundo Vigotski (1994, p.12),

> A zona do desenvolvimento proximal é: (...) "a distancia entre o nível do desenvolvimento real, que costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De acordo com esse conceito, o professor deve levar os alunos a conquistarem conhecimentos que não ocorreram espontaneamente, interferir e mediar situações de aprendizagem impulsionando o desenvolvimento.

EXPLORAR O SEU PRÓPRIO CAMINHO, DESCOBRINDO NELE PISTAS E SENTINDO O GOSTO DA LIBERDADE EM SE MOBILIZAR

A minha experiência em Orientação e Mobilidade no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), tem mostrado que através dessa modalidade foi possível colocar no seio da sociedade, algumas pessoas com deficiência visual que antes estavam apenas de uma maneira passiva, inseridas no contexto sem se darem conta de que poderiam viver normalmente como as demais pessoas.

Definindo Orientação e Mobilidade, temos que orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos signi-

ficativos no meio ambiente. Por seu turno, mobilidade, a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes. (WEISHALN, 1990)

Uma vez trabalhando a OM percebi que as pessoas cegas ocuparam seus lugares, pois a sua independência em locomover-se permitiram espaço no mercado de trabalho, a ida para a escola e demais setores da vida social. Foi constatado que através da OM a auto-estima dessas pessoas ficou bem mais elevada lhes proporcionando, ainda mais, o desejo de sociabilidade; como foi dito antes, essas pessoas estavam apenas inseridas no contexto social.

Para Mazzaro (2003), a orientação é a destreza conquistada pelas pessoas deficientes visuais desde o momento de sua concepção, progredindo durante toda a vida, sempre se aperfeiçoando no que diz respeito a esta sua habilidade específica. Por esta razão, o professor deve ter em conta o conhecimento da necessidade de nova orientação, da parte da criança no momento em que houver mudanças nos locais.

A fim de que uma pessoa cega possa realizar um movimento com estabilidade e proporção será necessário que haja uma orientação apropriada para o relacionamento com o espaço de sua ação. Somente quando isto for alcançado, a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente. Conclui-se que no movimento dessa pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida. (FELIPPE, 1997)

As pessoas que antes da OM estavam dependentes do guia vidente (pessoa vidente guiar e orientar uma pessoa com deficiência visual) para a sua locomoção, agora já se locomovem sozinhas e traçam seus próprios percursos. Foi verificado também que as pessoas sem a Orientação e Mobilidade tinham a coordenação motora comprometida, não tinham autonomia, baixa auto-estima e quase não havia comunicação com as pessoas, outras, da comunidade.

Foi trabalhando a OM que os levei a compreender que deveria partir delas, o desejo de ser independente na locomoção. Elas precisam se deslocar de um lugar para outro e não é necessário, sempre, depender de alguém para esse fim. E foi corpo a corpo, nas aulas de campo que saí com essas pessoas a explorar caminhos, que as levassem a seus objetivos. Sempre auxiliadas com a bengala branca, indispensável para atingir a independência, elas buscavam manuseá-la de forma correta, obedecendo às técnicas de bengala que lhes fora por mim orientadas.

Desse modo as pessoas puderam explorar o seu próprio caminho, descobrindo nele as referencias as pistas e sentindo o gosto da liberdade em se mobilizar. Repetidas vezes fizemos o percurso até uma praça pública, onde ali se localizava uma parada de ônibus. Era esse o primeiro objetivo. Após vencer essa etapa de forma orientada, agora já se via o sujeito dentro da OM, buscando o segundo passo que era utilizar o transporte coletivo, de maneira independente. Ficou constatado que após semanas de orientação e aulas práticas no interior do ônibus, ele já adquirira sua autonomia por completo nesse objetivo traçado.

É explicável, pois, ver o deficiente visual trafegando sozinho pelas ruas, se dirigindo e pegando o transporte coletivo de maneira livre, para resolver a sua vida. É na OM que percebemos os efeitos eficazes de um trabalho que é tão somente voltado para a independência da pessoa com deficiência visual e conseqüentemente a sua inclusão na sociedade.

No Centro de Apoio ao Deficiente Visual, vários deficientes se confundem pelas suas especificidades e pelos seus motivos que lhes levara à cegueira. Desse modo pude constatar que essa

modalidade não se aplica de modo generalizado, sem observar os limites e ritmo de cada um. É na sua vivencia que vão se descortinando os horizontes e cada um deles, por si, vai descobrindo o que é ser independente.

Conforme Heller (2000, p. 17),

> A vida cotidiana é a vida de todo homem [...]. é a vida do homem inteiro, isto é, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias, tudo é posto em funcionamento no cotidiano.

Corroborando esse pensamento acredito que no instante da sua inserção no cotidiano social, o deficiente visual começa a vivenciar uma fase nova de sua vida: a independência na sua locomoção. Por conseguinte essa pessoa fará as atividades rotineiras de sua vida estando, ela, dentro dos padrões da sociedade. Ao se ter a autonomia de ir à escola, sozinha, ao tomar o transporte coletivo, sozinha; ao adentrar em uma agencia bancária, sozinha e transitar livremente nas ruas, a deficiência visual, que antes lhes trazia as limitações de isolamento e dependência, agora ela é simples obstáculo, ultrapassado graças ao treinamento da OM.

Essa constatação é ratificada quando ouvimos dessas pessoas, depoimentos de êxito pessoal. É inegável que um caminho para a cidadania passa pela presença e participação, ativa, do sujeito, que incluído no processo social, tem voz e igualdade de seus direitos. No entanto, esse direito só será respeitado no instante em que ele, agente de transformação e protagonista consegue manter-se em sua autonomia de reivindicar-los. A OM favorece esse caminho uma vez a independência pessoal ser fator preponderante para se viver dignamente.

Portanto o deficiente visual que consegue assimilar os propósitos da OM e mais do que isso, o pratica, no dia a dia, ele realiza o sonho de ser cidadão igual aos demais da sociedade, que em trabalhos e tarefas devem caminhar em busca da felicidade humana.

CONCLUSÕES

A elaboração deste artigo conferiu para o autor a aquisição de conhecimentos que se configuram como conclusões do referido artigo em que se pode ponderar que:

A sociedade é plural deste modo ela é composta por pessoas de vários seguimentos sejam eles étnicos, religiosos, políticos, todos devem ser sinônimo da Unidade na diversidade.

A inclusão é um dos temas mais evidentes da sociedade no dias de hoje em que se deve ter uma atenção para com as pessoas com necessidades especiais, as quais também, devem se incluir no núcleo social.

As pessoas com deficiência visual têm suas limitações no que se refere principalmente a sua locomoção para outros lugares. Entretanto, a mesma deve desde cedo ser estimulada para que possa alcançar um desenvolvimento dos seus sentidos remanescentes e assim, poder ter noção de espaço no local em que se encontra inserida.

Compete aos que acompanham essas pessoas, encontrar meios para estimular a sua maturação e percepção das coisas e do lugar onde se encontra para que, com o passar do tempo de forma paulatina, elas tenham o domínio de suas percepções e assim possam ter a autonomia na sua locomoção, como na realização de outras atividades.

A escola é um dos lugares que as pessoas que nascem cegas ou com baixa visão têm de poder aprimorar o seu desenvolvimento, conduzindo a pessoa desde cedo a buscar a sua autonomia por meio de recursos pedagógicos como de estratégias pelas quais, não somente seja uma pessoa independente, como possa ter formação humana e socialização com os demais alunos.

Os instrumentos que auxiliam as pessoas cegas a desenvolverem um bom trabalho e executar suas tarefas, em particular a OM são instrumentos que dão capacidade a pessoa cega de ter a sua independência com relação à realização de tarefas pessoais e tarefas do ponto de vista do trabalho social.

As pessoas com deficiência visual obtiveram muitas conquistas nos últimos anos, porém, ainda são grandes os desafios que estas pessoas têm de enfrentar numa sociedade a qual ainda não desenvolveu a sensibilidade plena da acessibilidade para as mesmas. Apesar disso observa-se que, as pessoas cegas podem sim trilhar um caminho que as conduza a sua autonomia nos dias de hoje.

O estudo realizado na opinião do autor foi de grande valia, contudo, entende-se que devido à complexidade do tema abordado, deve-se dar continuidade ao mesmo de forma que, mais pessoas identificadas com a temática possam contribuir para a sua ampliação e aprofundamento.

É dever dos educadores, continuarem os estudos sobre a Orientação e Mobilidade, com o intuito de traçar novas idéias, caminhos e estratégias para autonomia delas. É preciso favorecer a construção de um modelo de sociedade que prime pelo respeito às diferenças, pela inclusão e autonomia de todos.

REFERÊNCIAS

ARGENTA Adriana; SÁ Elizabeth Dias de. **Atendimento Educacional de alunos cegos e com baixa visão**. *In*: Inclusão: Revista da Educação Especial. V.5, n. 1(jan/jul) – Brasília: Secretária de Educação Especial, 2010, p. 32-39.

DIEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação inclusiva.** *In*: Inclusão: Revista da Educação Especial. V.5, n. 1(jan/jul) – Brasília: Secretária de Educação Especial, 2010, p. 16-25.

FELIPPE, João Álvaro de Morais; FELIPPE, Vera Lúcia Rhein. In: MEC, **Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997

HELLER, Agnes. **O cotdiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MACHADO, Edilene Pereira Vieira. Desenvolvimento da criança e Políticas Públicas de Inclusão. MEC. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para inclusão do deficiente visual/Elaborado por Edileine Vieira Machado [et. al] – Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MAZZARO, José Luiz. In MEC. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para inclusão do deficiente visual/Elaborado por Edileine Vieira Machado [et. al] – Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MEC. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para inclusão do deficiente visual/Elaborado por Edileine Vieira Machado [et. al] – Brasília: MEC, SEESP, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi Entrevista ao site "em foco" ano 86

<http://www.deficienteciente.com.br/2010/03/romeo-sassaki-os-anos-pos-2010-serao.html? doing wp cron=1346169047.5717198848724365234375 Acessado em 27 de agosto de 2012.

WEISHALN, R. Orientation and mobility in the blind children. New York: Englewood Cliffs, 1990.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CONTEXTO: INCLUSÃO DOS INDIVÍDUOS SURDOS

JOSÉ MARCOS ROSENDO DE SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM – mark_city@hotmail.com
CLARA DULCE PEREIRA MARQUES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM – clarinha_marques19@hotmail.com
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM – malupsampaio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As relações humanas são pautadas principalmente na comunicação, isto é, os indivíduos procuram em seus pares semelhantes a reciprocidade comunicativa, para que se possam firmar enquanto indivíduos plenamente dotados dessa competência: a comunicação. E ainda, vale salientar que ela está presente em todas as esferas sócio- comunicativas, partindo desde o cotidiano familiar até a esfera escolar.

Nessa perspectiva, o contexto escolar apresenta-se como um ambiente propício para o desenvolvimento comunicativo dos indivíduos, principalmente, nas relações construídas entre os pares: aluno/aluno e professor/aluno, ou seja, há uma interação constante entre os indivíduos. É notório ratificar que: quando se faz referência as relações comunicativas entre alunos/professores, nesse grupo estariam todos os alunos, inclusive os Surdos.

Assim, é perceptível que nessa interação desenvolvida no contexto escolar devem estar pautados os parâmetros de inclusão dos indivíduos Surdos, ou seja, a escola hoje é responsável por proporcionar a esses indivíduos condições necessárias para o seu desenvolvimento. E, isso ocorrerá somente através da Língua materna dos Surdos: a LIBRAS.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo mostrar essa Língua como ferramenta de inclusão dos indivíduos surdos. E, podendo ser justificada, pelo fato de ser necessário discutir sobre a inclusão desses indivíduos proporcionada pela sua língua materna. Para que possa ser consolidada, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que foram utilizados um aparato bibliográfico de autores como: Quadros e Karnopp (2004), Magalhães (2011), Salles (2004) e dentre outros.

PANORAMA HISTÓRICO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Indícios: contexto europeu

Enquanto instituição social, a língua se faz presente nas mais diferentes situações comunicativas, desde as relações triviais dos indivíduos, até as interações mais complexas, ou seja, pode-se afirmar que ela é uma constante no cotidiano de todo sujeito. Sendo assim, vale salientar que aquela está presente na sociedade desde o surgimento do *homo sapiens,* ao tempo presente do homem.

Diante do exposto, e corroborando esta afirmação, de que a língua se transforma a cada nova produção social, isto é, a cada ato comunicativo, Bakhtin (2009, p. 84) afirma que a língua não se limi-

ta a repetição de uma norma, mas, "[...] sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciação estilisticamente únicas e reiteráveis.".

Isto é, a cada novo ato comunicativo a língua se renova, transformando-se em novas possibilidades de utilização, logicamente, vale salientar que isso ocorre em detrimento do contexto social do indivíduo. E, desse modo, a língua evolui conforme o desenvolvimento comunicativo dos falantes, e esse critério evolutivo pode ser atribuído a toda língua natural. De igual forma, também se atribui às Línguas de Sinais, tendo em vista que elas são naturais às comunidades dos falantes surdos.

Assim, é perceptível que todo falante reúne habilidades únicas para construir inúmeras possibilidades para se comunicar na interação. Então, pode-se afirmar que todo falante é linguisticamente criativo, conforme corrobora Martelotta *et al* (2011, p. 128) ao afirmar que todos os falantes são criativos independentemente de seu grau de instrução, pois "[...] a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal."

Neste sentido, a criatividade humana no uso da língua implica diretamente no desenvolvimento evolutivo dela, ou seja, as línguas naturais passam por esse processo de criação e recriação, desde os primórdios da humanidade, e isso, também, ocorre com as línguas de sinais, pois os indivíduos surdos também são criativos, criando e recriando múltiplas possibilidades de uso da língua.

Desse modo, tendo em vista esse caráter evolutivo das línguas naturais, sobretudo das línguas de sinais, torna-se necessário traçar um escorço histórico do desenvolvimento da língua natural dos surdos, tanto em contexto europeu, quanto a nível nacional. A priori é conveniente fazer este levantamento da Língua Brasileira de Sinais, por ela possuir berço na Europa, especificamente, na França. Comprovando assim, a legitimidade evolutiva das Línguas de Sinais.

Diante dessa perspectiva, não se pode afirmar com precisão a data de criação da língua natural dos surdos, no entanto, vale salientar que para existir língua é necessário no mínimo dois falantes, e nesse caso dois surdos. Assim, diante dessa asserção, infere-se que a LS teria sua existência confirmada, desde que os surdos estejam socialmente organizados em uma comunidade. Conforme afirma Bakhtin (2009,

p. 45) "[...] como sabemos, [a língua] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.".

Em relação aos registros referentes à data de criação das Línguas de Sinais, não podem ser confirmados. Existem alguns relatos sobre a presença dos surdos em algumas culturas, que os envolvem em preconceito social e misticismo: preconceito no sentido de que o sujeito surdo era visto como ser incapaz de aprender, e misticismo, porque algumas culturas os veneravam como seres especiais, e/ou ainda, como amaldiçoados pelos deuses. Há exemplo, a grega e a egípcia.

> No Egito antigo, os surdos eram considerados pessoas especialmente escolhidas. Seu silêncio e seu comportamento peculiar conferiam-lhes um ar de misticismo. Já na Grécia Antiga [...], o gosto estético dos gregos fazia que a feiura ou o desvio fosse visto com desprezo. Assim, todos os indivíduos que fossem de alguma forma, um peso para a sociedade eram exterminados. (PEREIRA *et al*, 2011, p. 05-06)

Diante dessa asserção, torna-se evidente os contrapontos sociais, que envolvem o desenvolvimento das línguas de sinais, e ainda, vale ratificar que esses mecanismos sociais de supremacia de indivíduos ouvintes sobre indivíduos surdos influenciaram, positivamente e negativamente, nos desdobramentos de métodos que possibilitaram a educação dos surdos.

Desse modo, torna-se percebível o poder hegemônico da sociedade ouvinte exercido sobre a minoria surda, isto é, o caráter da perfeição considerado como primordial aos indivíduos ouvintes se sobrepunha de forma preconceituosa sobre os surdos, tornando-os descapacitados para exercerem seu papel de cidadão perante a sociedade.

Nesse contexto, torna-se perceptível que: "Os ouvintes são acometidos pela crença de que ser ouvinte é melhor do que ser surdo, pois, na ótica ouvinte, ser surdo é o resultado da perda de uma habilidade "disponível" para a maioria dos seres humanos". (SALLES, 2004, p. 35). Logo, este preconceito fora construído socialmente disseminando-se por todas as camadas sociais, mas, vale salientar, que os mais afetados eram os indivíduos das camadas mais pobres.

É notório afirmar, que a nobreza detinha total controle da educação de seus filhos surdos, com a finalidade de manter a herança de seus bens na família. Neste caso, os surdos eram educados por preceptores pagos, ou seja, professores particulares que com métodos próprios educavam os filhos dos nobres. Assim, pode-se perceber uma diferenciação de classes, enquanto os filhos surdos dos nobres aprendiam, aqueles das classes mais pobres eram excluídos da sociedade.

> Entre os séculos XVI e XVIII, a educação das crianças surdas era planejada pela família. Para isso, eram contratados tutores com o objetivo de ensinar os surdos a se comunicar oralmente ou por escrito. Os métodos utilizados no ensino das crianças surdas eram muito semelhantes: os tutores usavam a fala, a escrita, o alfabeto manual e os sinais. (PEREIRA *et al*, 2011, p. 07).

Assim, um dos nomes que merece destaque na educação dos surdos seguindo métodos próprios que garantiam o aprendizado da língua oral e escrita da língua dos falantes, é o abade espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ganhou destaque na nobreza espanhola por ensinar a quatro surdos nobres a falar, e assim ter direito a herança. Segundo Pereira *et al* (2011) o método utilizado pelo abade era variável, ele fazia uso além da datilologia com as duas mãos, também, sinais desenvolvidos por monges beneditinos juntando-os aos sinais desenvolvidos pela família Velasco.

Este fato, marca a educação numa perspectiva nunca antes pensada, a de educar o surdo, e possibilitar que ele se insira na sociedade, e mesmo que seja numa visão reducionista é um dos grandes marcos para a sociedade surda. Isto é, para se modelar socialmente e garantir o direito a sua herança, o surdo deveria falar. Mas, isto é apenas o início do desenvolvimento das filosofias educacionais para educação de surdos.

Segundo Lulkin (2000, p. 50) "[...] os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os promotores de uma educação que precisava ser demonstrada perante uma „oficialidade" ". Ou seja, a educação nessa perspectiva tinha como finalidade garantir a prosperidade da nobreza e em contrapartida a da igreja, que recebia doações dos nobres.

No entanto, torna-se necessário expor a hipótese de que "Alguns estudiosos cogitam a possibilidade de que a real intenção dessa aprendizagem fosse ensinar os surdos a ler a palavras de Deus [...]". (BATISTA, 2012, p. 16). Isto é, torna-se evidente as intenções do abade em preparar os surdos para o processo de cristianização.

Nesta perspectiva, conforme afirma Lopes (2011, p. 43) "A surdez, [era] entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes".

A corrente filosófica educacional denominada Oralismo fora desenvolvida pelo alemão Heinick que defendia a ideia de que o surdo para está em sociedade deveria oralizar, neste sentido, a

principal finalidade do método oralista era colocar os indivíduos surdos em um patamar de "normalidade", e para tanto, não importava como deveria ser feito, desde que o produto final no processo fosse a fala.

> [...] antes de considerar que nada poderia ser feito pelos ouvidos "mortos", ele tentou alguns procedimentos, inclusive, perfurou a membrana timpânica da orelha de um de seus alunos, fraturou o crânio de outro, sem falar nos pontos infeccionados atrás das orelhas de muitos. Suas ações eram, na verdade, tentativas de descobrir a causa da surdez, pois para ele os surdos educados por meio da Língua de Sinais eram sujeitos fracassados. (BATISTA, 2012, p. 20).

Neste sentido, torna-se perceptível a posição dos defensores do Oralismo em relação à Língua de Sinais; desse ponto de vista, os surdos são considerados indivíduos inferiores. E, para torná-lo um sujeito habilitado e emancipado socialmente, utilizavam- se práticas consideradas absurdas e antinaturais, como por exemplo, a tortura e o castigo, além das atitudes descritas por Batista (2012).

Diante dessa perspectiva, é notório evidenciar que a língua pode ser considerada como característica identitária de um povo, isto é, a identidade natural do surdo está marcada pelo uso de sua língua. Nesse sentido, forçá-lo a oralisar estaria diretamente ligado ao abandono de sua identidade. Dessa forma, "[...] a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento linguístico na direção da língua dominante". (KLEIMAN, 1998, p. 268).

As duas correntes filosóficas educacionais entram em divergência: a Língua de Sinais e o Oralismo disputam um mesmo espaço e fora necessário decidir qual seria o melhor método de desenvolvimento da aprendizagem pelos surdos, e para tanto se decidiu no Congresso de Milão de 1880, que o Oralismo deveria ser obrigatório nas escolas de surdos.

Neste momento, a educação dos surdos sofre um retrocesso, pois os indivíduos inseridos em uma comunidade linguística diferente da dos ouvintes, não teriam a facilidade de desenvolver a fala. Segundo Goldfield (2010, p. 31) "O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970 [...]", isto é, a imposição linguística perdurou quase um século sobre os surdos, depois do Congresso de Milão.

A década de 1970 marca o fim da escravidão dos surdos a essa filosofia, e também o início de novos rumos para esfera educacional, tendo em vista que nesse período fora criado uma nova corrente educativa para possibilitar a aprendizagem dos surdos. A ela fora denominada de Comunicação Total, por utilizar todos os recursos possíveis no processo comunicativo.

> O que se colocava como argumento a favor da CT é que esta seria uma filosofia que não se oporia à diferença surda, mas que possibilitaria aos indivíduos acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução linguística, ou seja, os surdos aprenderiam não apenas o português, mas também a língua de sinais. (LOPES, 2011, 63).

Notadamente, a Comunicação Total se contrapunha as outras filosofias educacionais, pois, enquanto a Língua de Sinais primava pelo uso de recursos paralinguísticos, e o Oralismo privilegiava a fala, essa nova filosofia tinha como comprometimento a comunicação, ou seja, não importava de que modo o surdo interagisse desde que ele se comunicasse.

Assim, torna-se perceptível que a História da criação das Línguas de Sinais está atrelada ao desenvolvimento de correntes filosóficas educacionais, sendo impossível dissociar essa simbiose. E ainda, é notório afirmar que algumas dessas filosofias primam pelo caráter identitário do surdo, no

caso a Língua de Sinais, enquanto outras, como o Oralismo, subjuga o sujeito a um posicionamento radical e antinatural de que ele deve falar. Vale salientar ainda, que a efetivação das Línguas de Sinais como Língua, passara por grandes desafios até ser reconhecida linguisticamente e socialmente.

E no Brasil, legalidade para a LIBRAS

O contexto brasileiro em relação aos estudos e desenvolvimento das línguas de Sinais não se difere de outros contextos já apresentados inicialmente nesse trabalho.

Podendo-se expor o panorama brasileiro a partir de 1855, marco inicial, historicamente, que se sucederam as primeiras abordagens da língua dos surdos. Isto implica afirmar, que anterior há esse ano, os surdos viviam na obscuridade social, e permaneceu assim, tendo em vista que a nobreza brasileira fora a primeira camada social a ter acesso à aprendizagem através da língua de sinais.

Neste sentido, Goldfield (2010, p 32) afirma que

> Em relação ao Brasil, temos informações de que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo.

O autor diz que os surdos ensinados por Huet estudam com bolsas pagas pelo governo, no entanto algumas dúvidas ficam em evidência, pois, seria possível que eles fossem netos do imperador brasileiro. A história deixa essas lacunas que podem ser preenchidas pela sociedade.

Ainda em relação ao professor francês, vale salientar ainda, que Huet foi o patriarca da Língua de Sinais Brasileira, e marcou positivamente os avanças na educação dos surdos brasileiros, pois, ele fundou o Instituto Imperial Nacional de Surdos-mudos, que hoje é conhecido nacionalmente por INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

São perceptíveis as colaborações do francês Hernest Huet para a educação brasileira dos indivíduos surdos, no entanto, conforme ocorrera na Europa, o Brasil também sofrera com a implementação obrigatória da Filosofia Oralista, tendo em vista que socialmente, não importa o país, o surdo fora considerado como uma ameaça social. Notadamente, esses fatos marcam todo processo de construção de uma língua, que exibida pelas mãos fora vítima de preconceito social por não ser compreendida por aqueles que não a conhecem. Além disso, vale salientar que no Brasil, o Oralismo perdurou por cerca de uma década, e nesse período os surdos eram obrigados a falar, pois a língua de sinais era proibida.

E como marco histórico, de lutas e direitos de todo indivíduo surdo, e graças ao aprofundamento de estudos linguísticos, a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente, e hoje, ela é, legalmente, a Língua oficial dos surdos brasileiros. Tendo os surdos seus direitos linguísticos garantidos pela lei nº 10. 436 de 24 de Abril de 2002.

No entanto, mesmo com meios legais para ser utilizada como ferramenta de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais, ainda é vítima dos preconceitos sociais, remanescente de nossos antepassados. Isto é, a atual sociedade tornou-se herdeira das mazelas sofridas pelo surdo no início da formação dessa língua. Esquecendo que a LS é maleável, há exemplo disso, o território brasileiro apresenta duas línguas de sinais: a LIBRAS, denominada a língua de sinais dos centros urbanos e a LSKB que é a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada pelos índios da tribo Urubu-Kapoor.

Ainda vale ratificar que, igualmente à Europa, o Brasil passara pelas mesmas influências das filosofias no âmbito educacional, e o ponto mais sensível no que diz respeito à educação dos surdos, fora a escolha do método; enquanto o Oralismo aprisionara o surdo a fala, a LS possibilitava a sua

libertação. Muitos foram os embates entre essas duas filosofias, mas um consenso deve ser estabelecido: o surdo tem total liberdade de escolha no método educativo, isto é, ele escolhe ser oralizado ou torna-se um usuário das Línguas de Sinais.

LIBRAS E INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Em decorrência das profundas mudanças ocorridas na sociedade, principalmente no que se refere a aceitação dos indivíduos portadores de necessidades especiais, especificamente, dos surdos, hoje, a Educação abre um leque de possibilidades que permite a inserção desses indivíduos no processo educativo. Mas, vale salientar que isso não se constituiu uma tarefa fácil, e tão pouco, alcançou um nível de eficiência muito amplo.

> O avanço do debate relativo à inclusão tem feito com que a temática tenha sido um dos eixos de análise contemporânea sobre os processos educacionais no final do século XX. A reformulação dos processos educativos mesmo se afirmando necessária, ainda é vista com resistência pela grande maioria dos educadores. (FERREIRA, 2009, p. 1)

Essa resistência da qual fala Ferreira (2009) é inerente a sociedade, pois esses indivíduos, socialmente, sempre foram tratados com desprezo, como se fossem loucos, e até mesmo, incapazes de desenvolver sua capacidade cognitiva, ou seja, há todo um rótulo negativo construído em torno deles, principalmente, aquele que faz referência a deficiência. E, vale salientar, que esse lado negativo da surdez foi construído sob a perspectiva ouvinte.

Assim, tem-se um ponto de vista que perdurou durante séculos na sociedade, e que logicamente por está imersa nesses valores, a Educação, de modo geral, também considerava esses indivíduos incapazes de desenvolver suas competências. Isto é, esse processo é influenciado por forças ideológicas externas que não acreditam na capacidade de aprendizagem dos indivíduos Surdos.

Diante desse fato, a história atesta os movimentos ocorridos na sociedade pela mudança e reconstrução desse estereótipo socialmente construído, há exemplo o Deaf Power promovido pelos surdos americanos em 1988, mas que também influenciou os surdos brasileiros. Foram traçadas lutas pela obtenção de reconhecimento, e aceitação pela sociedade, de que o Surdo é capaz de desenvolver-se enquanto indivíduo e agir em sociedade, independentemente da sua surdez.

Assim, a partir desses movimentos, vive-se hoje a era da inclusão, ou seja, em decorrência das transformações sociais, provocada, também, por pesquisas científicas, a Educação enquanto sistema abre a oportunidade para que aqueles indivíduos deixem os patamares de exclusão, segregação, inserção e passem a ser inclusos, ao menos no sistema educativo.

Desse modo, a inclusão pode ser compreendida como um processo que se inicia desde conscientização de que todos tem direito a educação, independentemente das suas condições físicas, até a preparação dos profissionais que irão trabalhar com esse novo público.

> A inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são "enquadrados" como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo. (MAGALHÃES *et al*, 2011, p. 22)

A partir das afirmações da autora, torna-se perceptível que se tem uma definição ampla para o termo incluir, e que esse ato possibilita a interação de todos, e assim quebrando todos os paradigmas, principalmente a do preconceito. No caso dos indivíduos Surdos, outra barreira a ser quebrada

é a da comunicação, ou seja, para que os indivíduos possam estar inclusos, torna-se necessário que haja comunicação.

E ainda, apenas conhecer a Língua Brasileira de Sinais não é o suficiente para que a inclusão ocorra. Conforme afirma Vilhalda (s/d, p. 1)

> Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode se resumir somente ao ato de integrar um aluno surdo à comunidade escolar, desconhecendo todo seu contexto sócio-histórico que abarca as vivências desses indivíduos. Assim, conhecer e interagir diretamente na comunidade Surda, torna-se necessário para quebrar os próprios paradigmas do termo inclusão.

Além disso, o processo de inclusão está amparado em algumas leis, dentre elas pode se destacar: a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Pela qual, se estabelece a inclusão dos alunos com necessidades especiais, e neste caso, do ponto de vista da deficiência, o surdo.

Outra Lei preponderante para que de fato seja desenvolvida uma política de inclusão, é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como uma língua da comunidade Surda, estabelecido e decretado pela Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Pela qual se reconhece oficialmente a maneira de se comunicar dos Surdos, ou seja, todo aparato linguístico utilizado na comunicação atribuem-se a uma língua.

Levando em consideração essa Lei, torna-se perceptível que para que haja, realmente, a inclusão dos indivíduos Surdos, é necessário que ela seja feita pela aceitação da LIBRAS como língua, isto é, comparada a outros sistemas comunicativos, como por exemplo a língua oral, ela segue basicamente a mesma regra geral: parte de unidades mínimas, para criar unidades maiores, possibilitando assim, a comunicação. Desse modo, a inclusão dos Surdos no contexto escolar, ou em qualquer outro, se dará pela comunicação, e essa se efetiva pela Língua Materna deles.

Além do reconhecimento, torna-se necessário que os profissionais que trabalharão com os Surdos estejam preparados, ou seja, não é somente o reconhecimento de uma língua que a torna usual, mas, sua utilização em todos os contextos sócio-comunicativos. Desse modo, em sala de aula, para que seja quebrada a barreira da comunicação torna-se necessário que o professor conheça e utilize essa língua com proficiência. Nessa perspectiva, a inclusão dos alunos Surdos ocorrerá de fato.

CONSIDERAÇÃO

A partir da presente pesquisa torna-se possível levantar algumas considerações. Sendo assim a primeira delas é que a partir dos contextos históricos analisados e estudados, percebeu-se que inicialmente a legitimação da Língua de Sinais passara por diversos entraves, dentre eles pode-se destacar o preconceito social sofrido pelos indivíduos surdos, que de um ponto de vista estético eram vistos como pessoas incapazes de desenvolver-se enquanto cidadãos autônomos.

Vale salientar, que o pensamento da deficiência nesse contexto pode ser considerado o principal problema social. No entanto, graças ao desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a educação dos surdos, esse pensamento fora transformado em possibilidades positivas.

Dentre essas possibilidades de educação direcionadas ao surdo, fora possível evidenciar que a partir do século XV os modelos educacionais pensados para os surdos. Assim, têm-se os primeiros modelos de ensino baseados em alfabetos manuais, sinais básicos, e a escrita da língua oral.

Em conformidade com a vida social dos indivíduos surdos, fora notado também, o crescente interesse em desbravar a língua de sinais, e nesse caso, a criação dos Sinais Metódicos, pelo pesquisador L'Epee, garantiu ao surdo uma nova possibilidade de interação. Diante disso, foi percebido também, o desrespeito com os indivíduos surdos, com a criação do método Oralista que perdurou por cem anos como a melhor forma de se educar um surdo.

Ainda, com a presente pesquisa percebeu-se que os mesmo modelos educacionais desenvolvidos na Europa também se fizeram presente no Brasil, diferentemente, graças às lutas por obtenção do direito a uma língua que privilegiasse os aspectos característicos de seus usuários, a LIBRAS fora oficializada e reconhecida legalmente.

Assim, é evidente a importância dessa legalização, pois através de sua língua materna os surdos deixam de serem indivíduos descapacitados de um sistema linguístico, e passam a serem Surdos, sujeitos que utilizam uma língua baseada em sinais. E ainda, vale evidenciar que essa legalização, além de possibilitar o reconhecimento de uma nova língua, ainda torna-se um meio que possibilita a inclusão desses indivíduos.

Desse modo, esse novo momento que a educação vem passando, possibilita refletir sobre os critérios de inclusão estabelecidos para as instituições de ensino, ou seja, no caso da surdez é necessário que se desenvolva políticas educacionais que possibilitem, também, a utilização da LIBRAS por todos que fazem parte desse processo educativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, A. Q. D. **O desenvolvimento da LIBRAS como língua natural e suas possíveis relações com a Língua Portuguesa**. Monografia (Graduação em Letras) Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha: UEPB, 2012.

FERREIRA, B. M. S. **A LIBRAS na formação do professor:** por uma Educação Inclusiva de Qualidade. Revista virtual de Cultura Surda e Diversidade. 4ª ed. Junho/2009. Disponível em:< http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=149 >

GOLDFIELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**.** 3. ed. São Paulo: Plexus, 2010.

KLEIMAN, Ângela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org**.) Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LULKIN, Sérgio. **O silêncio disciplinado. A invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FACED/PPGEDU, 2000.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, M. C. C. (org.). **LiBRAS:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, H. M. M. L. (*et al*). **Ensino de Língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

VILHALVA, S. **Pedagogia Surda**. Rio de Janeiro, Editora ARARA AZUL Ltda. Disponível em: < http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf >. Data de acesso: 03 de Junho de 2013.

USO DE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – leidaalmeid@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Durante o século XX, houve uma crescente defesa de que a escola tem a tarefa de atender a todas as pessoas. Além da meta de atingir a escolarização de crianças das classes populares, jovens e adultos que não foram incluídos nesse processo durante a infância, passa a ser defendida a meta de atender a todas as crianças, inclusive àquelas que apresentam algum tipo de deficiência ou de desvantagem de caráter social, intelectual ou de outra natureza. Os alunos da educação especial também passam a ser considerados como público das classes de ensino regular, o que constitui um grande desafio para os educadores.

Nesse contexto, a educação inclusiva apresenta-se como uma perspectiva educacional que exige uma mudança de paradigma, desafiando a escola a oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos (MANTOAN, 2006; MARTINS, 2008), possibilitando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, que constitui o papel da educação escolar, mas que não tem se efetivado na realidade brasileira.

A matrícula desses alunos nas escolas regulares indica que está ocorrendo acesso, mas isso não é condição suficiente para a inclusão, pois, além da presença física, é necessário que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades e possam aprender e se desenvolver na escola. Nesse sentido, Figueiredo (2002, p. 68) afirma que "[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais".

Tal realidade denota a importância da expressão criativa, que é necessária em vários campos da atuação humana. Na educação, em decorrência de sua crescente complexidade, a criatividade se torna fundamental. Segundo os estudiosos que trabalham nas áreas de inovação e criatividade (FARIAS, 2006; THURLER, 2001; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2004, 2007, 2008), novas situações implicam em mudanças de estratégias de ação para que essa nova situação se efetive com sucesso. Certamente, isso se aplica às transformações necessárias no contexto atual, frente à implantação das políticas educacionais inclusivas.

Nessa perspectiva, a educação especial, passa a ser ofertada, preferencialmente, nas escolas regulares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), seguindo a mesma diretriz assinalada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê que a educação especial se realize como atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, através

da disponibilidade de recursos e serviços necessários para tal e orientações quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Assim, a educação especial supera seu caráter de segregação e passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento especializado às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No presente texto, faremos algumas considerações sobre estratégias pedagógicas criativas utilizadas por professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública regular, no intuito de contribuírem para a efetivação da educação inclusiva naquela instituição. As informações apresentadas foram construídas por meio de uma pesquisa-ação, embasada nos estudos sobre a Criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2004, 2007, 2008).

ABORDAGEM TEÓRICA

Muitos estudos que versam sobre a criatividade se voltam para os processos criativos de grande impacto em determinado domínio. Entretanto, a criatividade também se expressa em níveis diferenciados, com menor impacto, mas, também, significativo. Nesse sentido, Mitjáns Martínez (2007, p. 54) diz que "a criatividade expressa-se em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus". Um exemplo desse nível de expressão é o que ocorre na prática pedagógica e contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A criatividade em uma perspectiva histórico-cultural foi abordada por Vigotsky (1999). O referido autor ressalta que:

> A criação não existe unicamente onde se criam grandes obras históricas, mas também onde quer que o homem imagine, combine, transforme e crie algo novo, por pequeno que seja em comparação com a obra dos gênios. Se se considera a existência de uma criação coletiva que une todos estes pequenos elementos da criação individual, com frequência insignificantes por si mesmos, se verá com claridade a enorme parte de tudo o que foi criado pela humanidade que pertence, precisamente, ao trabalho de criação coletiva anônima dos inventores (VIGOTSKY, 1999, p. 08. Tradução livre da autora).

Para Vigotsky, as conquistas alcançadas pela humanidade, em termos de invenção, é resultado de um grande número de criações, o que confere importância singular à criação individual, integrante de uma determinada coletividade. As ideias do autor possibilitam uma relação com a relevância que assume a criatividade em contextos sociais como a escola. Na literatura especializada, coexistem diferentes concepções sobre a criatividade, entretanto, no presente trabalho, ela é concebida numa perspectiva histórico-cultural, tal como postula Mitjáns Martínez (2003, 2004, 2007, 2008), que a define como:

> [...] um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de 'algo' que é considerado ao mesmo tempo 'novo' e 'valioso' em um determinado campo da ação humana (MITJÁNS MATÍNEZ, 2008, p. 70).

Nessa perspectiva a criatividade não é percebida como um fenômeno universal e estático, que se manifesta em alguns homens por fatores predominantemente biológicos ou hereditários. Para a autora, não se explica a criatividade exclusivamente em decorrência das funções cognitivas, porque para a criatividade se manifestar é necessária a participação de outros elementos da vida psíquica do

sujeito. A expressão criativa é resultado da implicação afetiva do sujeito naquelas atividades para as quais ele se sinta motivado a realizar.

Isso demonstra a importância da implicação do indivíduo, no que concerne às diversas atividades que precisa desenvolver. Em relação à prática pedagógica, a atuação dos professores (ou de outros educadores que atuam na escola) poderá ter um caráter meramente reprodutivo, mecânico e homogeneizado, não atendendo, portanto, às necessidades peculiares de cada pessoa com quem precisa lidar. A prática pedagógica precisa ser exercida por um sujeito implicado no processo, que elabore alternativas possíveis de superar as dificuldades, muitas vezes decorrentes de elementos da subjetividade social, que constituem barreiras ao desenvolvimento de uma prática criativa.

Embora advirta não ser possível estabelecer um perfil único de personalidade que caracterize todos os sujeitos criativos, de forma generalizada, a autora aponta que, em suas pesquisas realizadas com profissionais criativos de diferentes áreas, encontrou um conjunto de recursos da personalidade, associadas à criatividade, a saber: motivação; capacidades cognitivas diversas; capacidade de autodeterminação; autovaloração adequada; segurança; capacidade de questionamento e de elaboração personalizadas; capacidade para estruturar o campo de ação e para tomar decisão; flexibilidade; audácia; orientação para o futuro (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 55).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa por nós realizada ocorreu em uma escola pública regular, localizada no município de Assu/RN, cuja ação desenvolvida consistiu num processo de formação, envolvendo três educadoras que exercem a função de supervisão escolar e duas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e foi elaborada em decorrência de uma investigação anterior, cujos resultados apontaram a necessidade de um processo de intervenção, na instituição, para a melhoria do processo de inclusão.

Para dar conta dos processos de intervenção e investigação, optamos pela pesquisa-ação, como aporte interventivo (DIONE 2007; BARBIER 2007), e pela Epistemologia Qualitativa, como opção epistemológica, para nortear a construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b). Assim, realizamos nove sessões de estudos, tendo como tema de discussão, aspectos relacionados à educação inclusiva e estratégias de ação para a sua efetivação. O número de participantes foi definido pelo aceite formal das profissionais. Como instrumentos para a construção da informação foram utilizados: a observação, a entrevista semiestruturada, o complemento de frases e a redação.

A pesquisa teve como objetivo geral: compreender de que modo um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva. Definimos, também, quatro objetivos específicos, um dos quais foi**:** Identificar estratégias criativas desenvolvidas por professoras que atuam no atendimento educacional especializado, a partir de um processo de formação, para a efetivação da educação inclusiva. Neste trabalho, serão abordados os resultados decorrentes deste objetivo específico e se refere, principalmente, às duas professoras que atuam no apoio pedagógico especializado, denominadas de Ester e Dodô. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas participantes, a pedido nosso.

O processo de análise seguiu os princípios da Epistemologia Qualitativa, que se dá pela permanente construção e interpretação de ideias pelo pesquisador e que acompanha todo o processo investigativo, pela produção de indicadores, advindos dos diferentes instrumentos utilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de construção da informação, na presente pesquisa, foi realizado com base nos seguintes elementos: os registros por nós efetuados em um diário de campo, contendo dados referentes às observações e às impressões pessoais – que tomaram por base a trama das relações, falas, expressões e posturas das participantes e de outras pessoas que integram a escola investigada; a transcrição das falas registradas durantes as sessões de estudo, em aparelho MP4; as conversações informais realizadas durante todo o processo de investigação; o instrumento de complemento de frases; e as redações feitas pelas participantes.

Enquanto desenvolvíamos o processo de intervenção, construíamos informações que respondessem aos nossos objetivos. Com relação às duas professoras que atuavam no atendimento educacional especializado, a elaboração e desenvolvimento de estratégias criativas foram bem diferenciados. Durante o curso da pesquisa, não identificamos nenhuma estratégia desenvolvida por Dodô, que possamos classificar como uma estratégia criativa, visando à efetivação da educação inclusiva na escola campo de investigação.

Tal realidade constituiu um importante indicador de que a participação em um processo de formação não implica, linearmente, que o educador passará a desenvolver uma prática mais criativa. No momento da pesquisa, os elementos que integravam a configuração subjetiva de Dodô não eram favorecedores da expressão criativa, mesmo que, em outros momentos de sua trajetória profissional essa professora tenha manifestado grande interesse pelas políticas educacionais inclusivas.

Por outro lado, durante todo o curso da pesquisa, identificamos algumas estratégias criativas desenvolvidas por Ester, o que se mostra perfeitamente congruente com os elementos que integram sua configuração subjetiva atual, bem como com a postura de sujeito por ela assumida, na sua atuação profissional. A seguir, pontuaremos uma construção referente a tais estratégias, com base nas informações decorrentes dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados:

Diante da situação da falta de conhecimentos de Libras, por parte dos integrantes da escola – especialmente por parte das professoras que atuam no atendimento educacional especializado –, como um fator que compromete, consideravelmente, a aprendizagem de Juliana, a aluna surda a quem já fizemos referência, Ester procurou elaborar alternativas que contribuíssem para superar tal dificuldade. Uma delas foi a iniciativa de **estudar Libras autonomamente,** realizando pesquisas em diversas fontes para a aquisição dessa língua, passando a empregar os sinais que ia aprendendo em seu trabalho pedagógico com a aluna. Constatamos que os integrantes da escola faziam constantes referências a Ester como sendo a única pessoa naquela instituição que conseguia desenvolver um trabalho satisfatório com Juliana.

O não oferecimento de cursos de Libras, por parte da SEEC/RN, levou-a a idealizar uma alternativa para resolução, que foi a **proposição de solicitar matrícula para ela e para a outra professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, na condição de alunas especiais, para cursar a disciplina de Libras**, em um dos cursos de formação de professores, oferecido pela UERN. Tal ideia foi motivada, também, pela circunstância de atuarmos como professora naquela universidade, o que, segundo ela, poderia ajudar a intermediar a concessão da matrícula, pelo fato de conhecermos mais de perto a realidade da escola em que elas atuavam e, simultaneamente, conhecermos os departamentos que compõem o campus universitário que ofertam tal disciplina.

Na nossa compreensão, as ideias e as considerações de Ester revelam a sua capacidade para elaborar alternativas na solução de problemas, a partir dos elementos disponíveis em seu contexto de atuação, os quais, muitas vezes, não são percebidos por outras pessoas.

Na organização dos horários do AEE, decidiu, estrategicamente, colocar Juliana – a aluna surda –, juntamente com Suzana – uma aluna que tem deficiência intelectual –, mobilizada pela ideia de poder intervir na zona de desenvolvimento proximal, gerando espaço para a criação de uma relação qualitativamente positiva, de modo a impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das duas alunas. Tal decisão é importante porque, segundo a Teoria da Subjetividade, as operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação estabelecido entre professores e alunos, visto que a atividade intelectual está atrelada às emoções experimentadas nesse processo.

Nossas observações levaram-nos a perceber o modo como, nesse caso, a professora promovia, durante o AEE, situações relacionais que geravam laços afetivos entre ela e as alunas e das alunas entre si, que favoreciam o desenvolvimento da autoconfiança, da motivação e de outros importantes elementos subjetivos, intimamente implicados no processo de escolarização. Um forte indicador dos laços de afetividade criados entre as duas alunas era a expressão de tristeza e de frustração de qualquer uma delas quando, eventualmente, a outra não comparecia ao horário de AEE, visto que elas tinham esse encontro três vezes na semana, no horário inverso ao turno em que estudavam nas classes regulares.

Estratégia semelhante foi relatada por González Rey (2003), a partir dos dados de uma pesquisa realizada por Ivone Martins de Oliveira, em que uma aluna com problemas em seu processo de escolarização – tais como dificuldades de aprendizagem e de socialização –, experimentou uma mudança significativa a partir de um vínculo afetivo positivo, estabelecido com uma colega de classe. Tal situação transformou a produção de sentidos subjetivos por parte da referida aluna, tanto na sala de aula como em outros espaços escolares, implicando em mudanças significativas em sua subjetividade individual, com grande influência sobre o seu processo de aprendizagem.

A qualidade do relacionamento que se estabelece na escola entre alunos e educadores é um aspecto fundamental para que estes se envolvam de modo satisfatório com o seu processo de escolarização e deve constituir um elemento importante nas propostas educacionais inclusivas. Conforme pontua Jusevicius (2006) é necessário atentar para esse aspecto, buscando caminhos que favoreçam um bom relacionamento no espaço escolar, o que, na nossa compreensão, pode ser considerado como uma expressão da criatividade.

Elaboração de um projeto de artes como forma de atrair os alunos com necessidades educacionais especiais para as atividades do AEE, desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Desde a instalação da sala de apoio, quando ainda era denominada "Sala de Apoio pedagógico Especializado", há a denúncia por parte dos professores que nela atuam de que um dos principais problemas enfrentados para a execução de suas funções decorre da inconstância na frequência dos alunos nela matriculados, ou mesmo da resistência que apresentam ao AEE. Eles alegam que há certo preconceito por parte dos alunos, pois, na subjetividade social da escola, há uma representação de que os alunos que a frequentam são "doidos" ou "burros", conforme a terminologia utilizada na instituição.

A professora Dodô, por exemplo, que atualmente trabalha nessa sala, no turno vespertino, indicou esse problema como entrave à sua atuação. Diante desse fato, porém, Ester não ficou imobilizada, no nível da constatação e da denúncia, mas teve a iniciativa de elaborar uma alternativa com vistas à sua resolução. É interessante observar que ela afirmava não ter habilidade para trabalhos

manuais, o que, à primeira vista, poderia tê-la desencorajado a empreender o projeto idealizado, que consistia, entre outras coisas, na confecção de diversos objetos manuais com o uso de material reciclável. Todavia, diante de sua limitação pessoal, ela teve a ideia de convidar a merendeira da escola para ajudá-la nesse projeto, pois sabia que esta possuía grande habilidade nessa área.

Desse modo, o desenvolvimento do projeto foi satisfatório por dois motivos principais: primeiro, porque realmente atraiu os alunos, sendo que, até mesmo alguns que não integravam o público-alvo do AEE, chegaram a procurá-la para também dele participarem. Segundo, porque ganhou notoriedade no contexto escolar, pelo modo como se conseguiu um bom nível de coletividade entre pessoas que exercem diferentes funções na escola, o que tem sido apontado como uma necessidade para a efetivação de práticas educacionais inclusivas (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2003).

Uso do sistema de comunicação como alternativa para contribuir com o desenvolvimento de recursos psicológicos fundamentais na constituição subjetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, a qual se relaciona intimamente com o funcionamento do sujeito nas diversas áreas de sua vida. Identificamos que, mesmo de forma intuitiva, Ester utiliza o sistema de comunicação como estratégia para o desenvolvimento de importantes elementos psicológicos dos alunos com os quais trabalha. Com independência de qualquer característica pessoal, essa estratégia é fundamental para o desenvolvimento psicológico humano.

Todavia, quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo particular, as que têm algum tipo de deficiência, tal aspecto se torna ainda mais relevante em virtude de toda a representação construída em torno dela, marcadas pelas baixas expectativas, pela limitação, pela incapacidade, dentre outros elementos que lhe são atribuídos. O uso intencional do sistema de comunicação se evidencia no constante diálogo que Ester estabelece com seus alunos, nas formas que o utiliza como meio de incentivá-los, de valorizar suas produções, de estabelecer relações de cumplicidade e de oportunizar a construção de vínculos afetivos entre os alunos no espaço escolar.

Uma situação emblemática que ilustra bem essa construção ocorreu durante a realização do projeto de Artes, desenvolvido como parte de AEE, quando, além de emitir uma valoração pessoal sobre as produções dos alunos, ela costumava convidar outros profissionais da escola para apreciarem seus trabalhos, fazendo com que eles se sentissem valorizados e motivados. Isso se dava porque ela acreditava que tal circunstância redundaria em desenvolvimento para eles, na dimensão subjetiva. Para González Rey e Mitjáns Martínez (1989), o processo educativo escolar demanda uma permanente inter-relação entre a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade, ou seja, dos recursos psicológicos que integram a configuração subjetiva da pessoa.

Os recursos psicológicos, tais como a motivação, a autoestima, a autodeterminação, a capacidade de se propor projetos, dentre outros, são fundamentais para que as pessoas desenvolvam bem as suas ações em todas as esferas de suas vidas, inclusive nos processos de aprendizagem escolar. Os recursos subjetivos que integram a personalidade se desenvolvem a partir das múltiplas interações em que o indivíduo está imerso, sendo o sistema de atividade-comunicação um importante elemento para tal desenvolvimento. O sistema de comunicação distingue-se "[...] por uma atmosfera de liberdade, em que se estimulam as realizações individualizadas e promove-se a confiança do sujeito no desenvolvimento de suas próprias potencialidades" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 155).

Percebemos na professora Ester, uma configuração subjetiva que favorece a expressão da criatividade. Além disso, ela demonstra uma postura ativa diante do seu contexto de atuação, exercen-

do a condição de sujeito e não se deixando envolver pelos elementos limitadores da subjetividade social da escola e nem pelas circunstâncias objetivas desfavoráveis. Pelo contrário, tais elementos parecem funcionar como desafios, que ela enfrenta com determinação e consciência do seu papel para alcançar as mudanças necessárias. Assim, as estratégias criativas por ela desenvolvidas, ao longo do curso, podem ter sido desencadeadas em decorrência de sua participação num processo de formação, mas, também, tem uma relação com os aspectos subjetivos mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As educadoras participantes da pesquisa possuem formação para a docência em nível superior, trabalham na mesma instituição há bastante tempo – um período que varia entre oito e vinte e cinco anos –, portanto, compartilham de problemas semelhantes em seu contexto profissional.

Assim sendo, a participação coletiva em um processo de formação, estudando e refletindo sobre as mesmas temáticas, realizando atividades semelhantes, poderia gerar tomadas de posição similares, no que concerne ao enfrentamento das dificuldades que se apresentam em suas práticas pedagógicas para a efetivação da educação inclusiva. Entretanto, constatamos que isso não ocorreu.

A construção da informação levou-nos a constatar que a educadora Ester foi a que mais se expressou criativamente ao longo da pesquisa. Identificamos, também, que ela possuía elementos subjetivos individuais muito semelhantes àqueles apontados na literatura. Certamente, esses elementos foram importantes para que a sua participação no processo de formação desencadeasse uma prática pedagógica mais criativa.

Os elementos que integram a subjetividade individual da professora foram os seguintes: alto grau de motivação pela atividade profissional, chegando a se constituir em uma tendência orientadora da personalidade; capacidade de se propor projetos e de consolidá-los; audácia que se manifesta na expressão personalizada e em posturas que rompem com o estabelecido; persistência e força da individualidade pessoal, orientadas para a superação de situações problemáticas que envolvem a profissão; clara orientação de futuro na esfera profissional, relacionada à função exercida; autodeterminação vinculada a uma orientação ativa para a superação; postura intencionalmente vinculada à mudança e à capacidade de criação do "novo", como características que permeiam as suas ações; e capacidade reflexiva sobre o contexto de atuação, que a impulsiona a agir como sujeito.

Por outro lado, entre as educadoras que não se expressaram criativamente durante a pesquisa, também percebemos uma participação da subjetividade na falta de expressão criativa. Compreendemos, assim, que os elementos subjetivos configurados não favoreciam a expressão da criatividade, embora o curso fosse norteado pela intenção de desenvolvê-los.

Compreendemos, também, que a assunção da condição de sujeito foi um aspecto de grande relevância para a expressão criativa naquele contexto, pois as participantes que mais se expressaram criativamente foram exatamente as mais ativas, que conseguiam se posicionar com postura e ideias próprias, que constatavam os problemas e propunham alternativa de mudanças a partir deles, que não aceitavam, passivamente, as decisões da liderança e se envolviam emocionalmente com o processo de escolarização de todos os alunos.

Defendemos, portanto, a importância particular de cada pessoa no desafio decorrente da necessidade de efetivação da educação inclusiva e no desenvolvimento das ações inerentes ao aten-

dimento educacional especializado. Acreditamos na possibilidade da atuação singular e criativa dos educadores, para a concretização de ações que transformem as escolas.

Dentre as mudanças necessárias estão as de caráter estrutural, tais como o aumento do percentual de investimento financeiro na educação, a realização de adequações arquitetônicas, condições de transporte e alimentação para que as famílias possam enviar seus filhos para a escola, o cumprimento da legislação, as alterações no projeto pedagógico da escola, a fim de que seus pressupostos possam nortear uma efetiva proposta educacional inclusiva, dentre outras. Entretanto, não se pode desconsiderar o importante papel que os educadores desempenham nesse processo, pois, em seu caráter ativo e criativo, constituem elementos primordiais para as mudanças necessárias.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Nova Edição. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 08 out. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (l988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Líber Livro, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Política de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, E. G. de.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad, su educación e desarrollo.** La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **Subjetividade em sala de aula**: a relação professor-aluno no ensino superior. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Campinas/SP, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva:** pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação.** 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Lívia Matias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). **Educação como espaço de cultura.** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007. p. 197-207.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 69-94.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación e creacion em la edad infantil.** Havana: Pueblo y Educación, 1999.

Parte IX

Educação Inclusiva e Suas Práticas

(DES) MONTAR O QUEBRA-CABEÇA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE FAZER PARA INCLUIR BRUNO?

GÉSSICA FABIELY FONSECA
UFRN – gessicafabiely@hotmail.com
CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO
UFRN -claudianatal@hotmail.com
MARCIA TORRES NERI SOARES
UFRN – marcyanery@ig.com.br
PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS
UFRN – cchla_ramos@hotmail.com

INTRODUÇÃO: CONVERSAS INICIAIS SOBRE O DESAFIO DE (DES) MONTAR O QUEBRA-CABEÇA

Estudos sobre a Síndrome de Down não são recentes, eles surgem por volta do século XIX, e a cada dia se renovam através das pesquisas científicas desenvolvidas na área. Na gênese dos estudos sobre deficiência, a pessoa era vista como retardada, incapaz, ou mesmo criatura demoníaca. Ao longo dos anos, alguns rótulos se dissolveram, outros se solidificaram de um modo a compor os estereótipos ainda presentes em nossa sociedade (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, FIGUEIRA, 2008; MARTINS, 2011, NUNES, 2013).

Atualmente, as políticas públicas nacionais asseguram a inclusão das pessoas com deficiência na classe comum de ensino a partir da compreensão do direito de todos à educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). Essa

proposta gera discussões no que diz respeito a vários aspectos relativos à educação, tais como, processos de escolarização, formação docente, práticas pedagógicas, currículo, entre outros.

No que tange às concepções sobre inclusão escolar, as contribuições teóricas apresentam a necessidade de superação da mera inserção física do estudante com deficiência na escola, e ressaltam a importância de sua participação, levando-se em conta suas especificidades e potencialidades (BUENO, 2008; GLAT; NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2002). Nesse sentido, pensar sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos remete a refletir sobre os sujeitos em sua totalidade, nos seus aspectos individuais e sociais, compreendendo-os como seres únicos e plurais, os quais se constituem nas relações estabelecidas com seus pares.

As informações supracitadas nos levam a refletir em propostas pedagógicas que considerem tais especificidades. Sendo assim, tomamos a figura de um *quebra-cabeça* para representar o desafio de incluir um estudante com deficiência numa classe comum de ensino. A analogia se deve ao fato de partirmos do pressuposto de que as *peças* ainda não estão prontas e em alguns momentos são de difícil encaixe, dados os desafios sobrepostos à prática pedagógica, em especial às advindas das particularidades de Bruno,[1] uma criança com 06 anos matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Natal – RN.

A partir das inserções no campo teórico concernente à inclusão de pessoas com deficiência, o objetivo deste trabalho é apresentar proposições no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas

[1] Todos os nomes são fictícios em respeito ao anonimato garantido no estudo.

na classe comum com uma criança com Síndrome de Down. Começamos a (des)montar o nosso quebra-cabeça na seção inicial questionamos: **"As peças estão ou não estão prontas? Como encaixá-las?"** Nesta seção dialogamos com contribuições teóricas sobre os aspectos relativos à inclusão de estudantes com deficiência, *peças* importantes para *montar* o nosso *quebra-cabeça*. Em seguida, na seção "**Passos para formação da imagem "final": Metodologia**", apresentamos o estudo realizado, bem como o aporte metodológico utilizado. Na seção **"Problematizar a prática pedagógica docente – Discussões".** Tomamos como princípio a necessidade de problematizarmos aspectos capazes de favorecer intervenções possíveis de ajudar ao (à) professor (a) e aos demais envolvidos no desenvolvimento escolar de Bruno, a pensar sobre novas *peças*, ou outras formas de conduzir a sua aprendizagem e participação. Em nossas considerações finais intitulada "**Faltam algumas peças: sobre nossas (im) possibilidades de conclusão"**, esperamos apresentar as principais considerações do estudo esclarecendo aspectos relevantes não aprofundados em nosso texto, mas indicativas da necessidade de intervenções no interior da escola observada, bem como nas relações sociais estabelecidas em contato com Bruno para além do espaço educativo. A seguir iniciamos nossa *montagem* identificando as *peças* iniciais do nosso *quebra-cabeça*.

AS PEÇAS ESTÃO OU NÃO ESTÃO PRONTAS? COMO ENCAIXÁ-LAS?

As questões suscitadas pelo título dessa seção nos levam ao entendimento da necessidade de identificar as *peças* de nosso *quebra-cabeça* representadas por informações advindas de estudos teóricos que ajudem a desmistificar concepções e atitudes dirigidas às pessoas com deficiência.

Assim, uma das *peças* iniciais é conhecer a deficiência a partir da sua dimensão social e superar os aspetos biológicos e patologizantes ligados as características da Síndrome de Down, os quais geram preconceitos, discriminação e exclusão, principalmente no ambiente escolar onde há uma tendência de padronização nos processos de ensino e aprendizagem (ALARCÃO, 2001). Nesse contexto, as pessoas com deficiência intelectual são comumente rotuladas como incapazes de aprender sendo privadas de ter acesso a práticas pedagógicas dadas as suas especificidades e potencialidades.

Compreendemos a deficiência como construção social através das interações entre os considerados normais e as pessoas com deficiência. Nas palavras de Tunes e Bartholo (2008, p.141):

> A deficiência não é, pois, uma condição a priori do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa com um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento este que desencadeia todo o seu exílio social.

Nesse trabalho, partimos dos princípios: é preciso transcender os aspectos patológicos da deficiência e a pessoa com deficiência pode aprender como qualquer indivíduo, mas precisa de condições arquitetônicas, metodológicas, curriculares, bem como atitudinais.

A Síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada pela presença a mais do autossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, possui três.[2] A deficiência intelectual é uma das características das pessoas com Síndrome de Down implicando na lentidão do seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, pode haver prejuízos relativos à atenção, como dis-

[2] Existem três tipos de mecanismos genéticos falhos que acarretam o nascimento da criança com Síndrome de Down: Trissomia simples, Trissomia por translocação, Trissomia por mosaicismo (PUESCHEL, 2000).

tração e pouca concentração (PUESCHEL, 2000). As características da Síndrome são importantes na compreensão de quem é o sujeito com Síndrome de Down, entretanto não são determinantes de suas limitações, ou possibilidades, mas sim ser consideradas as infinitas formas de interação em espaços educativos e demais espaços sociais, a partir das condições oferecidas [ou não!].

Entender a Síndrome de Down é, portanto uma de nossas *peças* iniciais. Outra *peça* fundamental nessa discussão é a relação família e deficiência. Durante a gestação geralmente espera-se uma criança com saúde e dentro da normalidade determinada pelos padrões sociais. A chegada de um bebê com Síndrome de Down pode gerar sentimentos de frustração e preconceitos que provavelmente guiarão a acolhida dessa criança no seio da família (AMARAL, 1995; SANTOS, 1999). Passado o momento de "pesar", a vida é retomada e são necessárias algumas intervenções para propiciar o desenvolvimento da criança, antes mesmo de adentrar a escola.

Os pais precisam de orientação sistemática e apoio quanto às especificidades e potencialidades da criança com Síndrome de Down na desconstrução de visões estigmatizadoras e impeditivas referentes à constituição da autonomia, independência e as habilidades de vida diária necessárias no convívio social (MARTINS, 2008).

O apoio referido diz respeito à equipe interdisciplinar, ou seja, do diálogo entre fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, entre outros profissionais, objetivando a contribuição significativa para o desenvolvimento de programas e ações propícios à melhoria da qualidade de vida para os indivíduos com esta alteração genética.

É imprescindível aos pais e à equipe interdisciplinar o constante diálogo com a escola para a construção de medidas pedagógicas possibilitadoras da motivação e aprendizagem da criança. Dessa forma, as dificuldades do aluno com Síndrome de Down "não são apenas inerentes a sua condição, mas têm um caráter interativo: dependem das características do aluno, do ambiente familiar e educacional e da proposta educativa a ele oferecida" (VOIVODIC, 2008, p. 18).

Indubitavelmente, a instituição escolar é uma das *peças* centrais no debate acerca de inclusão. A escola precisa de mudanças e transformações para proporcionar condições democráticas de aprendizagem independente da presença de alunos com deficiência no âmbito escolar.

O processo de inclusão escolar apresenta várias dimensões para ser real e não apenas um ideal. Faz-se necessário a preparação de espaços físicos acessíveis e adaptados às necessidades das pessoas com deficiências; adaptação curricular; bem como flexibilidade didático-pedagógica no planejamento do ensino para que as pessoas com Síndrome de Down sejam capazes de aprender. Essas dimensões dizem respeito às individualidades dos alunos e não apenas à inclusão de crianças com Síndrome de Down. Nesse contexto, a escola deve ser um lócus do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ou seja, entender o ser humano na sua totalidade (LUIZ et al.; 2008).

Nesse texto tomamos a acepção do termo inclusão escolar como defendem Glat e Nogueira (2002, p. 26):

> A Inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

Essa concepção de inclusão também se constitui *peça* chave para o nosso *quebra-cabeça*, pois como já argumentamos a inclusão escolar não se limita à inserção física do estudante em escolas regulares. A inclusão de crianças com Síndrome de Down em classes comuns de ensino deve possibilitar a socialização de crianças com e sem deficiência, pois como afirma Camargo (2007), a oportunidade da interação de crianças com deficiência com pares é a base tanto para o seu desenvolvimento, quanto para o de qualquer outra criança, pois esta última pode conviver e aprender com as diferenças (BRASIL, 1998). Assim, o planejamento das atividades escolares deve contemplar a participação de todos os alunos de acordo com os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, uma vez que as dificuldades nos processos de aprendizagem não são exclusividade das pessoas com deficiência e qualquer pessoa pode apresentar-se em situação de desvantagem na/para aprendizagem em algum momento da vida (CARVALHO, 2000). O desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas segundo os ritmos e interesses da turma beneficia a todos, independente da deficiência, dificuldade de aprendizagem ou outra particularidade (TEIXEIRA; KUBO 2008). Esse aspecto positivo da inclusão é um processo complexo, o qual demanda o compromisso e a participação de toda a comunidade escolar.

As políticas educacionais salvaguardam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento de habilidades essenciais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sua participação nas atividades pedagógicas. Esse acompanhamento deve ser complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2009).

Ademais, as classes comuns que possuem alunos com deficiência têm o respaldo legal da presença de um profissional de apoio para colaborar com a atuação docente (Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB). Embora, a figura do profissional de apoio comumente denominado de professor (a) auxiliar seja entendida como benéfica à inclusão de estudantes com deficiência, no processo inclusivo. Estudos apontam que a sua presença pode restringir as possibilidades de interação de estudantes com deficiência e seus pares, aspecto necessário a ser observado nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão, e não a segregação de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino (TEIXEIRA; KUBO 2008).

Nos caminhos para a *montagem* de nosso *quebra-cabeça*, concebemos a formação docente como outra *peça* essencial e defendemos a necessidade de ser contínua. Alarcão (1998, p. 100) concebe a formação contínua como "o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional". Assim, não basta apenas participar de cursos, por um lado, é preciso ter um olhar sensível às reais necessidades dos alunos com deficiência, e por outro, um fortalecimento de políticas públicas na realização e efetividade desses cursos, bem como despertar o interesse da participação docente.

A concepção teórica acima descrita apresenta como desafio cotidiano e responsabilidade docente a mediação e promoção de condições sociais propícias aos processos de inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, despertar nos docentes sensibilidade e interesse, instrumentalizá-los teórica e metodologicamente reveste-se de grande importância na atuação como profissionais comprometidos com a inclusão (MAGALHÃES, 2011).

As considerações realizadas nessa seção e a procura das *peças* de nosso *quebra- cabeça* dão indícios de que estas ainda não estão prontas e algumas são de difícil *encaixe*. Com a afirmação, não podemos desarticular a inclusão escolar de estudantes com deficiência do contexto da educação

geral (FERREIRA; FERREIRA, 2004) que, por sua vez, envolve as dificuldades [classes superlotadas, escolas sem condições físicas, falta de acessibilidade arquitetônica, baixa remuneração docente, largas trajetórias de trabalho...] características de nosso país de largas dimensões e gênese colonialista. A procura dessas e de outras peças nos possibilita apresentar nosso aporte metodológico como fazemos a seguir.

PASSOS PARA FORMAÇÃO DA IMAGEM "FINAL": METODOLOGIA

Nessa seção compartilhamos o estudo de caso realizado, apresentamos os dados observados, bem como as articulações com as proposições teóricas norteadoras do estudo e as resultantes problematizações de propostas pedagógicas.

A metodologia utilizada no trabalho relatado pode ser classificada como estudo de caso. Esse tipo de estudo é relevante para a pesquisa em educação, pois permite a análise dos processos educacionais, das práticas docentes, dos problemas concretos e dos cotidianos escolares (DUARTE, 2008; ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 1995). A utilização do estudo de caso no campo educacional como um procedimento metodológico está relacionada ao conhecimento acerca dos contextos sociais e culturais específicos em diferentes tempos e espaços. Esse procedimento requer do pesquisador a capacidade de por um lado, desenvolver uma postura de objetividade em seu trabalho de descrição da realidade e por outro, atentar para as subjetividades dos sujeitos da pesquisa.

O estudo de caso compartilhado foi realizado durante os meses de abril e de maio de 2013 em uma escola da rede municipal de Natal, no Parque das Dunas[3] e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). A proposta estruturou-se através de um trabalho de observação a uma criança com Síndrome de Down. Para tanto submetemos a apreciação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por sua genitora.

QUEM É A PEÇA PRINCIPAL DO QUEBRA-CABEÇA?

Bruno tem 06 anos, possui diagnóstico de Síndrome de Down, conforme relatório apresentado por sua mãe. Quanto ao aspecto lingüístico ainda não desenvolveu a fala. Do ponto de vista fisiológico, Bruno não controla os esfíncteres, ainda faz uso de fralda descartável. Com relação ao aspecto motor, anda de forma desordenada, pois sua coordenação motora não está bem desenvolvida. Inferimos que essas características decorrem dele ser sempre carregado no colo ou por não ser estimulado em seu aspecto motor. Uma das características físicas da Síndrome de Down é o baixo tônus muscular nos primeiros meses de vida. É necessário estímulos como atividades físicas e psicomotoras para o fortalecimento dos músculos e desenvolvimento das habilidades motoras (CUNNINGHAM, 2008).

Com relação às habilidades sociais e comportamentais, Bruno interage com os colegas, ora em situações de carinho ora, de agressão, derrubando carteiras, puxando o cabelo, ou mordendo. Seu comportamento nos remete ao de uma criança pouco estimulada e sem limites, pois solicita o colo constantemente; embora tenha demonstrado avanços, é alimentado com a ajuda de um adulto; demonstra interesse por músicas do repertório de crianças da primeira infância; em situações de

[3] É parte integrante da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica Brasileira e exerce uma grande importância para a qualidade de vida da população da cidade de Natal. Dados disponíveis em http://www.parquedasdunas.rn.gov.br/. Acesso em 15 de junho de 2013.

conflito comete autoagressão e arremessa os objetos ao chão. Esses aspectos podem estar associados à superproteção da mãe, como identificado nas observações, os quais precisam de intervenção (VOIVODIC, 2008; PIMENTEL, 2012; MARTINS, 2008).

Durante as observações e diálogos percebemos o baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade da mãe. Além disso, a genitora é quem se responsabiliza por Bruno, devido à relação conflituosa com o genitor do menino. Sua rotina resume-se a casa, lugar onde a figura materna torna-se a principal forma de interação.

Em decorrência dos fatores socioeconômicos acima explicitados, Bruno carece de um acompanhamento interdisciplinar capaz de favorecer o seu desenvolvimento e autonomia. Dessa forma, a criança é acompanhada apenas pelo pediatra, cuja formação não compete avaliar todas as características da Síndrome, visto que há uma necessidade de acompanhamento por outros profissionais. Por isso, não há clareza de um diagnóstico preciso para determinados aspectos observáveis em Bruno, como por exemplo, se o fato de não falar, está associado ou não a uma causa orgânica; ou o fato de ficar com o pescoço torto, com a cabeça caída sobre o ombro, ser ou não originado de um déficit visual.

A criança está matriculada em uma escola municipal no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo esse o seu primeiro ano nessa Unidade Escolar, pois nos anos anteriores Bruno estudou em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), como nessa escola não há SRMs, ele é acompanhado pelo AEE em outra escola municipal próxima a sua residência durante uma hora semanal tendo iniciado no ano de 2013.

Nos espaços observados Bruno demonstrou interesse por música e brincadeiras com bola. Esse interesse não foi utilizado como motivadores nas práticas pedagógicas observadas no contexto escolar.

PROBLEMATIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA – DISCUSSÕES

A partir do contexto observado, elegemos a prática pedagógica do (a) professor (a) de sala comum, como o eixo norteador desse trabalho. Essa escolha, contudo, não desconsidera a articulação com os demais fatores, entre eles, as atitudes de superproteção da mãe de Bruno, a ausência de comunicação entre o (a) professor (a) da sala comum e o (a) professor (a) da SRMs, aspectos identificados nas observações e conversas ocorridas na unidade escolar e que, certamente, interferem no comportamento da criança nas situações de aprendizagem.

O planejamento da proposta de ação educacional precisa apresentar um olhar sensível às habilidades já desenvolvidas por Bruno, identificar seus interesses e as demandas de sua escolarização, ou seja, é preciso planejar atividades baseadas nas habilidades que estão em fase de apropriação nas interações escolares (VYGOTSKY, 1998).

Nos termos de Vygotsky (2004) o meio social impulsiona o processo educativo, por conseguinte, a prática pedagógica consiste em organizar o contexto social da criança por meio de recursos e adaptações necessárias. Os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência podem ser entendidos numa abordagem prospectiva, isto é, a aprendizagem no contexto escolar impulsiona, por sua vez, os processos de desenvolvimento cognitivo, psicossocial e sociocultural.

A organização da prática pedagógica nos leva a pensar em qual currículo está sendo oferecido à criança com Síndrome de Down. A pesquisa de Silva (2009) indica a rigidez curricular e as estruturas físicas como barreiras para a participação e aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar.

Cabe ao docente adotar planejamentos flexíveis para atender à heterogeneidade discente nas salas de aula. Assim, no caso de Bruno é pertinente o trabalho colaborativo da equipe pedagógica na adaptação de horários e na flexibilidade curricular. Outrossim, consideramos a relevância da superação do empobrecimento curricular (GARCIA, 2006) apartando as pessoas com deficiência dos conteúdos oferecidos aos demais estudantes da turma, sem deixar, entretanto, de considerar as especificidades de Bruno para a participação nas atividades escolares.

Partindo do pressuposto do planejamento flexível e articulado às especificidades da criança com Síndrome de Down e aos objetivos escolares, os recursos didáticos propostos no plano de ação educacional emergem como ferramentas, as quais enfatizam a dimensão visual. Segundo Bissoto (2005), as crianças com Síndrome de Down têm dificuldades com a memória auditiva de curto prazo, contudo as habilidades de processamento e de memória visual são mais desenvolvidas. Soma-se a isso, estimular Bruno (o qual ainda não fala) na comunicação através de outras linguagens ou movimentos nas interações pedagógicas professor-alunos e aluno-aluno.

As práticas pedagógicas não estão soltas, elas se inserem no contexto da política educacional e dizem respeito às formas organizativas do trabalho pedagógico associadas à formação docente, condições de trabalho, experiência profissional, visão de homem e de mundo, concepção de ensino e aprendizagem [...] e interferem tanto na inclusão de Bruno, quanto na participação de toda turma observada, a qual parece estar alheia às intervenções docentes.

Com base nessas assertivas, endossamos a relevância de propostas de ação. Para tanto, apresentamos algumas *peças* fundamentais, por exemplo, as características da Síndrome precisam ser esclarecidas, contudo é necessário compreender os aspectos sociais, uma vez que esses não dependem exclusivamente dos aspectos biológicos (PADILHA, 2001; VOIVODIC, 2008; VYGOTSKY, 1998); a organização da prática pedagógica que pretende a inclusão precisa se basear nas possibilidades e habilidades já desenvolvidas pela pessoa com deficiência (VOIVODIC, 2008; PIMENTEL, 2012), entre outras.

Através da observação percebemos a ausência de um planejamento mais favorável aos interesses de Bruno e dos demais, notamos uma ociosidade na turma. Uma das possibilidades levantadas é a ociosidade decorrer da falta de diversificação de atividades. Nesse sentido, Martins (2003) indica que esse esvaziamento no planejamento pode contribuir para comportamentos autolesivos e heteroagressivos, aspectos observados nos comportamento de Bruno.

Nas observações visualizamos possíveis fatores implicadores na participação de Bruno nas atividades escolares, dentre esses, identificamos a necessidade de incorporar ao planejamento, a organização de uma rotina com momentos de brincadeira, utilização de músicas e vídeos, os quais elencamos como aspectos motivadores para a participação das crianças articulados à prática pedagógica na atuação docente. A brincadeira e a música contribuem nos aspectos psicomotores e comunicativos das crianças, com deficiência ou não, como instrumentos de desenvolvimento infantil (CORDAZZO; VIEIRA, 2007; VYGOTSKY, 1998, MORÁN, 1995).

No contexto da classe comum e da SRMs identificamos o interesse de Bruno por música e vídeo, aspecto também observado na turma como um todo. Ponderamos assim, acerca da relevância da utilização de recursos audiovisuais na sala de aula, como estratégia para o trabalho com múltiplas linguagens e expressões como ressalta Morán (1995, p.28):

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. So-

> mos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Os recursos audiovisuais, nesse caso, são essenciais na medida em que podem potencializar a prática pedagógica docente e criar espaços onde a criança possa se sentir motivada a expressar-se através de outras linguagens. A utilização de diferentes recursos, nos processos educativos, pode possibilitar a efetivação do envolvimento de todos no contexto escolar, compreendendo a aprendizagem de cada aluno por diferentes ritmos e metodologias.

As assertivas acima direcionam para a necessidade de uma contínua problematização no âmbito de ações educacionais com vistas à inclusão escolar, uma vez que enxergamos no caso estudado a difícil tarefa de encaixar as *peças* e montar a *imagem "*final" de nosso *quebra-cabeça,* pois a complexidade do ato pedagógico se reflete numa série de fatores como: a organização do espaço escolar, as relações estabelecidas com a família, equipe interdisciplinar, apoio educacional especializado, dentre outros. (ZABALA, 1998).

FALTAM ALGUMAS PEÇAS: SOBRE NOSSAS (IM) POSSIBILIDADES DE CONCLUSÃO

Em consonância com os pressupostos teóricos essenciais no presente estudo, alertamos para o fato de não definirmos modelos ou estratégias autossuficientes para a inclusão de Bruno. As proposições compartilhadas necessitam ser inseridas no âmbito da política educacional mais ampla e das condições de formação docente, além de manterem relação com outros atores sociais como o (a) professor (a) da SRMs e a mãe de Bruno. Dessa forma, identificamos a necessidade de discutir e planejar intervenções no âmbito da formação continuada com vistas à ampliação e adequação das atividades propostas, bem como à (res) significação da prática pedagógica.

A procura das *peças* parece não terminar, por isso falamos em **(im) possibilidades de conclusão**. O caso estudado não se limita às paredes da sala de aula, mas transcende o espaço físico ecoando em forma de apelos constantes. Bruno, ser único, atravessa nossas leituras e subsídios teóricos. Ao seu modo nos questiona sobre como fazê-lo participar do "mundo". As *peças* ainda estão soltas, outras parecem longe de nosso alcance, como a composição da equipe interdisciplinar tão necessária para Bruno. A carência socioeconômica da família é um fator agravante. O pouco conhecimento familiar sobre a Síndrome e a ausência do pai, também são aspectos que teimam em embaralhar as nossas *peças*.

Ao *(des) montar* o nosso *quebra-cabeça* e ao pensar sobre o questionamento suscitado no título do nosso trabalho: **"O que fazer para incluir Bruno?"** nas analogias lembramo-nos da *montagem de* um *quebra-cabeça*, na qual insistimos com uma determinada *peça* que nem sempre é a correta. Inadvertidamente, na ânsia de *montarmos* a *imagem* final até forçamos o seu *encaixe*, porém a *figura* permanece disforme, desencontrada. Ao dialogarmos com os teóricos fundamentais no estudo, encontramos alguns caminhos os quais consideramos darem pistas para a nossa *montagem.* Reconhecemos a impossibilidade de visualizarmos, no momento, a *imagem final,* porém, esse fato não pode paralisar a ação docente. É preciso adotar a iniciativa de *montagem* do *quebra-cabeça*, na contínua procura de outras *peças.*

As reflexões compartilhadas, portanto são passíveis de ajustes, adequações conforme o desenvolvimento de Bruno. Ao escolhermos a prática pedagógica docente não responsabilizamos

o (a) professor (a) da classe comum pela inclusão de Bruno, mas a defendemos como uma das *peças* centrais para o nosso *quebra-cabeça*, no contexto das políticas públicas educacionais que nos dará pistas das *peças* subsequentes. Esperamos com a proposta apresentada ampliar o leque de possiblidades, a reflexão, o estudo em forma de auxílio ao (à) professor (a) da classe comum e à escola como um todo a pensarem em outras estratégias de intervenção no contexto de Bruno de modo a contribuir, de um lado, para a inclusão escolar do sujeito da pesquisa, por outro, contribuir com estudos acerca da inclusão de pessoas com Síndrome de Down. Certamente essas *peças* movimentarão a *montagem* e possibilitarão a procura de outras *peças* essenciais desse nosso grande *quebra-cabeça*.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In VEIGA, Ilma Passos A. e outros. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus Editora, 1998, p.99-122.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. In ALARCÃO, Isabel. **A escolar reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p 15 – 30.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robes Editorial, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 1.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____**. Orientações para implementação da politica de educação inclusiva.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns. Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 18 de maio de 2013.

BISSOTO, Maria Luisa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição.** 2005 v.4

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CAMARGO, S.P.H. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** um estudo de caso comparativo**.** 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000. .

_____. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

CUNNINGHAM, Cliff. **Síndrome de Down**: uma introdução para pais e cuidadores. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outras formas de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, 11, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p 21-48. (Coleção educação contemporânea.)

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília. Unesco, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista integração.** Brasília, MEC, SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

GUILHERME, Janaina Delfino Pereira. **Criança com síndrome de Down na escola:** a importância do diálogo entre escola e família. Monografia (Especialização)— Universidade de Brasília, 2011.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n. 3, Dec. 2008

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da criança com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. 2003, Caxambu. **Anais**...Caxambu: ANPEd, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalvez. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: **Revista Integração.** Brasília, MEC, SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação.** São Paulo, (2): 27 a 35.jan. /abr. 1995.

NUNES, Débora. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: NUNES, Débora. **Educação Inclusiva**. Natal, EDUFRN, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis. RJ: VOZES, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN Patrícia. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Democratizar**, v. II, n.2, mai. / ago. 2008.

PUESCHEL, Siegfried. (org). **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. 5ª ed. Tradução Lúcia Helena Relly. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Série Educação Especial)

SANTOS, Joseane dos. **A síndrome de Down no contexto familiar e social**. ANHANGUERA EDUCACIONAL S.A. São José dos Campos, 2010.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira. **Inclusão escolar de uma criança com síndrome de down.** IX Congresso nacional de Educação- EDUCERE**.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 29 de outubro de 2009.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes; KUBO, Olga Mitsue. Características das interações entre alunos com síndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan-Abr. 2008, v. 14, n. 1, p. 75-92.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**.2 ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down** – 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA- PIBIC/CNPQ

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR
UERN – oliveiraaguiarpetro@gmail.com
MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA
UERN – mifraangelica@hotmail.com
SHIRLEYANNE SANTOS AQUINO
UERN – shirleyaneaquino@hotail.com

INTRODUÇÃO

Diante de tantas discussões invocadas a cada dia sobre a inclusão, se delineia um novo desenho desse paradigma e nos faz pensar novas questões. Nesse passo inicial, nos aproximamos desse debate no espaço acadêmico, pois acreditamos a inclusão deve está em todos os níveis de ensino, edificando margens para o educando superar suas dificuldades e frequentar um universo acadêmico, profissional e de pós-graduação.

Entendemos como Lira (2007, p.97) que "o processo de inclusão dos 'portadores' de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os seus níveis, da pré-escola à pós-graduação, sendo um processo contínuo e que necessita, constantemente, de revisões".

Embora saibamos não ser mais usual o termo "portador", pois quem porta, leva algo, como uma bolsa, por exemplo, e que isso não se condiz com a realidade da pessoa com necessidade especial, o autor é pertinente quando coloca a sua maneira de vê a inclusão, ela de forma integral, da Educação Infantil até a pós-graduação.

Unindo-se a essas questões a experiência de convívio com um aluno surdo na sala de aula da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, e isso nos causou inúmeras inquietações. O primeiro discente surdo chegou ao curso de Pedagogia no ano de 2007.1, através do Processo Seletivo Vocacionado (PSV), muitas barreiras tiveram que ser quebradas, seja por parte dos alunos ouvintes, seja dos professores e funcionários da academia.

Na turma posterior também do curso de Pedagogia, em 2008.1, outra pessoa com surdez é aprovado no vestibular e começa a frequentar os bancos da academia. Este fez parte da mesma turma e sentimos desde o início do curso nos comunicar com este aluno, foi a partir dessa necessidade que cursamos um curso de LIBRAS I e II oferecido pelo Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN).

Saltou aos nossos olhos à necessidade da academia (graduandos, professores e funcionários) abraçar a causa da inclusão, adentrar nas leituras e aproximação à cultura surda, bem como em sua língua materna (Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS), a fim de conhecê-las melhor e contribuir para uma melhor estadia do educando na universidade.

Nesta perspectiva, o projeto "A perspectiva (auto) biográfica: um retrato dos saberes e experiências da inclusão de alunos surdos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte"; aponta como fio norteador a reflexão sobre os saberes e experiências da inclusão de alunos surdos na

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, propiciando espaço para o surdo se desenvolver pessoal e academicamente, a fim de propor uma educação, a qual preze pela diversidade e pelas necessidades específicas de cada aluno.

Com a mesma força a pesquisa se propôs em investigar tais preocupações: observar como ocorre o processo seletivo da UERN de discentes surdos; analisar as mudanças estruturais e atitudinais ocorridas na UERN; verificar como ocorrem os processos de inclusão na sala de aula dos discentes surdos, quais são as perspectivas dos discentes com surdez, como eles percebem sua aprendizagem, como está sendo garantida a sua permanência na universidade; verificar as ações do Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN) quanto à permanência com qualidade dos discentes surdos; perceber a contribuição do uso de LIBRAS e da mediação da intérprete no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes surdos no ensino superior e, especificadamente, na UERN; conhecer o perfil dos discentes surdos da UERN, quantos são e que cursos frequentam; conhecer os trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelo Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN) nesse processo de entrada e permanência de alunos com deficiência na UERN.

Permitir ao surdo frequentar os espaços comuns a todos na busca da efetivação do ensino de qualidade, o qual favoreça a permanência na academia, possa concluir o curso e frequente a faculdade hoje para, posteriormente, continuar com a formação continuada, na perspectiva da pós-graduação, e se insira no mercado de trabalho crescendo profissionalmente.

CONHECENDO O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA- PIBIC/CNPQ

Quanto às questões teórico-metodológicas apontamos como dimensão central, a pesquisa de cunho qualitativo, Severino (2007, p. 119) diz que essa pesquisa se atribui ao "(...) modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas". Entendemos esse tipo de pesquisa se caracterizar por não poder quantificar, enumerar as narrativas dos sujeitos da pesquisa, por trazerem em suas falas: sonhos, sensações, medos, esperanças, portanto, possui carga de subjetividade.

Utilizamos a pesquisa (auto) biográfica, a qual usa na Metodologia da História Oral subsídios para desenvolver o trabalho. Percebemos como propõem Passeggi, Clementino e Vicentini (2011) que a autobiografia permite os sujeitos se encontrarem, a partir das suas falas, e no ato de tecerem suas narrativas e neste processo perceberem a importância delas.

> Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha. Como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (2011, p. 371)

Como sujeitos da pesquisa, tivemos dois discentes surdos do Curso de Pedagogia/ UERN. A princípio o interesse era desenvolver a pesquisa com os 2 (dois) alunos surdos do Campus Central e 1 (um) aluno do Campi de Pau dos Ferros e 1 (um) aluno do Núcleo Avançado de Caraúbas, mas o transcorrer da pesquisa nos possibilitou desenvolver as narrativas, rodas de conversas, anotações e entrevistas, apenas com os 2 (dois) discentes surdos do Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, em Mossoró. A não disponibilidade de tempo acrescido da distância do discente surdo de sua cidade foi uma das barreiras.

As rodas de conversas e as entrevistas semi-abertas estavam pautadas na escuta das (auto) biográficas sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes surdos, acerca do seu processo de ingresso na universidade; se houve estímulo da família; as metodologias usada pelos docentes, como são as aulas; falar um pouco das práticas e recursos usados pelos professores; o aprendizado seus desafios e superações, acompanhamento da intérprete de LIBRAS, relação professor- aluno, avanços e melhoras na universidade, a fim de melhor incluí-los. Trabalho, no qual foi desenvolvido com o apoio das intérpretes do Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN).

A análise da coleta de dados foi realizada com a leitura, a digitação e arquivamento das narrativas. Relacionamos essas etapas da pesquisa com os autores que discutem sobre a autobiografia. Percebemos, nesse momento da análise, levantadas pelos alunos durante as rodas de conversas. Observamos ainda as expressões, os sentimentos e postura do corpo que nos reportaram para outros questionamentos.

Nesse processo de iniciação científica percebemos que a pesquisa passou por momentos de desafios e superações. Certamente foram importantes para alcançar os objetivos traçados no primeiro momento. Sobre o processo da pesquisa, indicamos com um exercício importante para a pesquisa, o processo que levou à aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, que, após análise, o projeto recebeu um parecer de aprovado. Esse resultado veio confirmar a importância e pertinência desse olhar sobre a ética em pesquisa.

Os encontros coletivos entre orientadora, da mesma forma com bolsistas, foram realizados duas vezes por semana na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas de Psicologia e Educação Inclusiva no período vespertino; reuniões marcadas com antecedência para a realização das rodas de conversas com os discentes surdos; sempre que necessário, havia comunicação através de e-mails. Por fim, havia o momento de estudo individual.

Nos meses de agosto e de setembro foi lido, fichado e discutido o livro de Mantoan (2006) Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?; o artigo da Revista Nova Escola (agosto/ 2011) intitulado É possível resolver: experiências de sete professoras trazem respostas às centrais dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. As soluções sempre envolvem o trabalho em equipe.

Foram assistidos quatro DVD's sobre Formação de Professores- "Inclusão: plante essa ideia no seu coração"- Priscila Pereira Boy. Um texto de Ricardo Ferraz (setembro/ 2011) da Revista Mundo Jovem, cujo título "Pessoas com deficiência e as barreiras da sociedade".

Leitura do artigo "Surdez, cultura e educação" organizado por Sônia Cupertino de Jesus e a doutora Thereza da C. A. Domingues. Skliar (2005) "A surdez: um olhar sobre as diferenças". Todos os livros, artigos, textos e DVD's contribuíram para um maior enriquecimento e aprofundamento sobre as questões a serem posteriormente pesquisadas, já as leituras provocaram, esclareceram de muitos questionamentos o que nos fez refletir sobre a inclusão, as práticas inclusivas e a surdez.

Em outubro e novembro assistimos ao filme "Querido Frankie" (2007). Foi enviada uma proposta de artigo para o evento Seminário Nacional de Ensino Médio: história, mobilização, perspectivas- SENACEM, ocorrido nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2011, no Campus Central da UERN, em Mossoró/RN. O título do trabalho enviado e aprovado para a comunicação oral foi "Narrativas de formação, (auto) biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio".

Participamos em dezembro e janeiro do II Simpósio de Pós- graduação de Educação da UERN, nos dias 05 06 de dezembro de 2011, em Mossoró/ RN, o trabalho apresentado na categoria de co-

municação oral fora intitulado "Diversidade, inclusão e educação: a diferença evidenciada em diversos espaços sociais".

Nos dias 07, 08 e 09 de dezembro de 2011, participamos do 1º Seminário Potiguar sobre Inclusão e Diversidade, ocorrido na Igreja de Jesus Cristo dos Últimos Dias, em Mossoró/ RN, houve a apresentação do trabalho em comunicação oral "Inclusão, surdez e ensino superior: uma experiência de pesquisa sobre a (auto) biografia dos discentes surdos da UERN", mostrando a pesquisa PIBIC/ CNPQ 2011-2012 em andamento.

Apresentação deste projeto no Departamento de Apoio a Inclusão- DAIN aos membros deste departamento, com o objetivo de mostrar os objetivos da pesquisa e a contribuição deles para a nossa pesquisa.

Sabemos o quanto é necessário mantermos um gama de autores para fundamentar a pesquisa e entendemos que é necessário acompanhar durante todo o processo. Foram realizadas leituras dos artigos: "(Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação" de Elizeu Clementino; "Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente de Maria da Conceição Passeggi; "Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização de Passeggi, Clementino e Vicentini; "Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação- Abrahão; "Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores- Clementino e Cordeiro e "O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade"- Belmira Bueno. Esses artigos trouxeram conhecimentos necessários para entendermos mais sobre a autobiografia e sua importância nas pesquisas e na transformação dos sujeitos.

Foi neste período, ainda, que iniciamos as rodas de conversa com os alunos surdos e as intérpretes de forma individual na sala do grupo de pesquisa, localizada no Campus Central da UERN.

No evento do IX Congresso Luso- brasileiro da História da Educação em Lisboa- Portugal, em 12 a 15 de julho de 2012 foi enviada uma proposta de trabalho **Percepção, falas pelas mãos e vivências: relato da pesquisa (auto) biográfica dos discentes surdos da UERN**, o qual revela o caminhar do projeto de pesquisa e seus avanços e dificuldades.

Apresentação do projeto de pesquisa PIBIC/CNPQ 2011-**2012 A perspectiva (auto) biográfica: um retrato dos saberes e experiências da inclusão de alunos surdos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte** como um dos pontos de pauta da reunião quinzenal do Grupo de Pesquisa "Psicologia e Educação Inclusiva" no dia 19 de janeiro de 2012, no turno vespertino.

O trabalho "Saberes e experiências de inclusão de alunos surdos no ensino superior" no IV Frum Internacional de Pedagogia- FIPED, 27 a 29 de junho de 2012, realizado na Parnaíba- PI. Em suma foram muitas as conquistas da pesquisa, primeiramente, aprendemos bastante no diálogo aquecido em os sujeitos da pesquisa, alimentamos a nossa prática em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; desde já nos formamos como sujeitos pessoais e profissionais.

Realizar leituras e assistir DVD's e um filme sobre inclusão, surdez, formação de professores para a prática inclusiva e autobiografia, permitimos agregar novos conhecimentos e perceber outras questões. Escrever e apresentar artigos que mostram a sociedade, os passos da pesquisa, bem como dissipar novas discussões sobre inclusão, cultura surda e LIBRAS foi outra ponto importante que a pesquisa conseguiu alcançar.

O pensar, a confecção bem como o apresentar o mini-curso sobre autobiografia aberto ao público da universidade, foi um crescimento satisfatório para todos os envolvidos. Essa experiência nos

fez pensar, discutir coletivamente questões sobre a relevância das narrativas para o nosso processo de aprendizagem, de formação.

Apresentar o projeto ao Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN) e ao Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Inclusiva foi importante para mostrar o que está sendo trabalhado, receber contribuições para melhoras da pesquisa e apoio dos profissionais.

Todas essas experiências caracterizam as conquistas do projeto de pesquisa, mas sabemos que no caminhar existem dificuldades, as quais também fortalecem todos os que são partícipes da pesquisa, o desafio nos faz crescer, redimensionar o que foi anteriormente planejado.

EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR

Foram realizadas algumas entrevistas com os alunos surdos, com o auxílio das tradutoras-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, os quais narraram sobre as suas trajetórias de vida no ensino superior. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa resolvemos não colocar seus nomes e denominá-los de aluno surdo 1 e aluno surdo 2.

Quando terminou o Ensino Médio aluno surdo 1 (um) sempre pensou em fazer um curso na UERN, a mãe sempre apoiou e sempre esforçou. O discente prestou vestibular no ano de 2005 revela não ter passado para Pedagogia, porque não tinha intérprete nessa época; 2006 e 2007 não passou novamente.

Em 2008, ele foi aprovado no vestibular da UERN. Na realização da prova nesse ano houve o auxílio da intérprete não podia ajudá-lo, o auxiliava em algumas palavras no Português, à responsabilidade era muito grande. A intérprete responsável em entregar a prova conversava com o fiscal e esclarecia.

O aluno revela ter sido muito melhor a segunda vez que prestou vestibular, porque teve intérprete, no primeiro vestibular ninguém sabia que ele era surdo, ele foi aos poucos lendo e com muito sacrifício foi fazendo a prova. Desde o primeiro vestibular foi colocado na inscrição que era surdo. Na segunda vez não teve o acréscimo de duas horas, porque ele não solicitou. O tema da redação do último do vestibular foi sobre violência no Brasil.

O aluno confessa ter ficado muito feliz assim que passou no vestibular, mas no primeiro dia de aula foi difícil não conhecia ninguém, não tinha intérprete, ficou preocupado se questionando:

> Como seria, pois não sou oralizado, com o tempo foi conhecendo, conheci uma colega de turma, não entendi LIBRAS, mas os colegas me ajudam. Tinha medo das disciplinas, busquei ajuda do DAIN, senti dificuldade nos primeiros semestre não tinha intérprete e havia muitos termos que não conhecia, a Língua Portuguesa é muito complexa. (Aluno surdo 1)

Sobre a relação professor- aluno, ele revela gostar muito dos professores, alguns tinha receio, e o direcionava para o DAIN e diziam a ele que era seu direito ser direcionado ao DAIN. O aluno afirma que "não entendia nada que o professor dizia, pois os professores vinham falando, me dava os textos e não entendia e pedia auxílio do DAIN".

O professor utilizava o data show e perguntava se ele estava entendendo, ele dizia que não estava entendendo, perguntava se tinha intérprete, ele respondia "não". Diz que no primeiro semestre não faltou nenhum dia, sofreu muito, mas teve que aprender. "Com a chegada do intérprete, eu melhorei, eu falava para intérprete e traduzia para o professor".

A mãe dele é idosa e mandava-o procurar aprender LIBRAS, falou com pessoas para ajudá-lo aprender e ter atendimento. A irmã o ajuda, embora ela não saiba LIBRAS. "O surdo sofre muito, para o ouvinte é fácil, ele fala e escuta".

O aluno surdo 2 (dois) foi o primeiro surdo a fazer vestibular, em Mossoró, em 2007. O primeiro vestibular realizado pelo aluno a prima juntamente com a mãe dele o incentivou bastante. Em princípio ele não queria, e na inscrição ele queria fazer para Matemática. Acabou escolhendo Pedagogia, porque queria ser professor de LIBRAS quando terminasse o curso. Revelou que nos dias das provas a intérprete teve dificuldade em interpretar, eram muito grandes as questões.

Assim que ele ingressou na universidade estava muito tímido e a intérprete olhava para ele e não gostava de Pedagogia, pois ninguém sabia se comunicar com ele. "Eu não copiava nada, a professora era só "blá blá blá", não sabia sobre a SURDEZ".

Aos poucos, (Quatro meses depois) que se iniciou um pouquinho da interpretação, no primeiro e segundo semestre era tudo muito devagar. "Não sofri preconceito na minha sala, eu ficava sempre quietinho tentando entender o que o professor dizia. Eu estou muito ansioso para me formar".

Ambas falas vem revelar as experiências de alunos surdos, por ser os pioneiros alunos surdos num curso de graduação numa universidade pública da região, eles sofreram com o processo de todos se adaptarem, se sensibilizarem em saber lidar com o surdo, aprender LIBRAS é um processo. Acreditamos que o fato relevante esta em o aluno surdo ter chegado até a universidade pública e ser dada a condição dele desenvolver e cursar tranquilamente sua graduação, dando-lhes possibilidades de trilhar por uma pós-graduação e concurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prosseguir dessa pesquisa algumas dificuldades surgem que não podemos desistir, mas seguir e propor novas possibilidades, adequando com a realidade vivida e com as situações inusitadas que encontramos no caminho.

Neste passo a passo tivemos como obstáculos que apontamos precisam ser superados, inicialmente a greve vivida pela universidade. A dificuldade foi apresentar a proposta do projeto de pesquisa aos alunos surdos, intérpretes, enfim a toda a equipe do Departamento de Apoio a Inclusão- DAIN e as datas das rodas de conversas tiveram que ser replanejadas, e após a greve, os encontros tiveram que ser remarcados com bastante cautela, pois a carga das atividades acadêmicas que os alunos viviam era grande.

No momento da greve, as bolsistas não pararam, continuamos as realizar as leituras, fichamentos e discussões sobre inclusão, surdez e pesquisa (auto) biográfica, com o intuito de oxigenar a pesquisa. Escrever artigos, enviar para a orientação da professora e mandarmos para serem apreciados pelos eventos locais, nacionais foi uma prática sistemática.

A fim de contornar a situação inesperada, a pesquisa foi com toda a empolgação e conseguiu, após a greve, realizar as reuniões de apresentação do projeto com os alunos surdos e intérpretes e também ao DAIN. Foram realizadas as rodas de conversas e as entrevistas com os educandos surdos.

Tivemos a felicidade de acompanhar o processo de escrita e organização da monografia do primeiro surdo da UERN a se formar no Curso de Pedagogia. Perceber que com dedicação e empenho, a limitação pode ser ultrapassada e ser enxergada a possibilidade desses sujeitos que falam com a voz do coração, da esperança.

Nesse primeiro momento da pesquisa não conseguimos ir até ao Núcleo Avançado de Caraúbas (NAESC) entrevistar e ir ainda ao Campis de Pau dos Ferros visitar os outros dois alunos surdos, devido a alguns fatores: primeiro devido o deslocamento que deve ser previsto com antecedência;

teria que ser marcado outro horário que não fosse o momento das aulas (que estavam acontecendo na semana e aos sábados), pois no momento do intervalo não é suficiente e nem possível, pois é momento de descanso da intérprete e dos alunos; momento ainda com bastantes atividades tanto para os discentes como para os profissionais.

Embora não fosse possível realizar as rodas de conversas com os alunos surdos do Campis de Pau dos Ferros e do Núcleo Avançado de Caraúbas, então realizamos esses encontros com os alunos surdos e juntamente com as intérpretes do Campus Central da UERN e a pesquisa assim foi dada continuidade.

Este projeto foi apresentado no VIII Salão PIBIC na modalidade banner, o evento aconteceu de 15 a 17 de outubro de 2012, no Campus Central. Foram mesas-redondas, palestras e apresentação dos banners de diversas áreas do conhecimentos: humanas, exatas, biomédicas.

Temos consciência das dificuldades que a pesquisa passou, mas outras estratégias e dedicação foram fundamentais para vencermos as metas traçadas e permitir que a essência do trabalho fosse preservada com rigor, critérios e qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens -lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação.**

BUENO, Oliveira Belmira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.**

CLEMENTINO, Elizeu. **(Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**, (2008).

CLEMENTINO, Elizeu de Souza. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores.**

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de (organizadoras). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2 ed., 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Edler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MOMBERGER, Christine Delory. Biografia, Corpo, Espaço. In: In**: Tendências da pesquisa (auto) biográfica**/Maria da Conceição Passeggi (Org.).- Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente**, (2003).

PASSEGGI, Clementino e Vicentini: **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**, Educação em Revista, vol.27, nº.1, Belo Horizonte, Abril, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed. 2005.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** Curitiba/ PB, Mãos Sinais, Vol. 1 e 2, 2009.

Inclusão: Revista de Educação Especial. v.1, n.1 (out/ 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

IGUAIS, MAS NEM TANTO: UM ESTUDO SOBRE O ESTRANHAMENTO DO CORPO COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA/CE

CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO
Universidade Federal do Ceará – caolcosta@hotmail.com
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

INTRODUÇÃO

Quando o escritor George Orwell (2001), no livro *A Revolução dos Bichos*, nos diz que todos os animais são iguais, porém alguns são mais iguais do que os outros, embora não se proponha a uma discussão sobre corpo, deficiência ou identidade, sua assertiva ilustra a forma como a sociedade criou estratégias de diferenciação entre grupos e sujeitos, a partir (também) da atribuição de características que visam uniformizar e homogeneizar as pessoas conforme determinado padrão. Quando, por exemplo, a escola utiliza o discurso "somo todos iguais" ela se omite diante dos conflitos que emergem do estranhamento em contextos da diversidade.

Se nos espaços sociais, quando um corpo não obedece às expectativas normativas, provoca certo estranhamento ao outro que não o reconhece como integrante da norma, o que dizer, então, de um corpo sem pernas, sem braços, sem visão ou com paralisia? Atualmente, nas escolas, professores estão diante de uma diversidade explícita de corpos, o que conduz a discursos e práticas sobre os quais pretendo investigar. Um olhar para as manifestações que revelam/constroem/desconstroem as identidades dos sujeitos dessa cultura específica.

Existe hoje um discurso de aceitação das diferenças e de valorização da diversidade presente em todas as instâncias sociais e que norteia políticas educacionais, diretrizes curriculares e, inclusive, programas de formação docente. No Brasil, a declaração de Salamanca[1] vem a quase duas décadas colaborando na promoção de debates sobre diversidade e cultura e desenvolvendo políticas de inclusão que direcionam cada vez mais o olhar para grupos percebidos como minoria. Desde então, vem sendo solicitado às escolas que percebam a existência dessas variedades linguísticas, étnicas, culturais, orientações sexuais, origens sociais, deficiências e crenças e criem estratégias de ações voltadas para a "normalização" da diferença. Entretanto essas políticas têm se apoiado em um vago e benevolente apelo à tolerância e não ao elogio e respeito para com a diversidade e a diferença.

É oportuno ressaltar que o movimento pela inclusão é uma ação política, cultural e pedagógica que propõe a desconstrução do preconceito e da discriminação, ampliando as discussões sobre o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino regular. A educação inclusiva constitui, assim, um paradigma que vem problematizando a histórica produção da exclusão dentro e fora da escola. Esse novo paradigma pode ser observado, por exemplo, com a Lei de Diretrizes e Bases da

[1] Trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral e considerada, mundialmente, um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial (1994) e Declaração de Salamanca e Linha de ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

Com base nestas argumentações, uma questão de pesquisa foi levantada como norteadora desta investigação[2]: Quais os discursos, as ações e as práticas de professores e alunos no dia a dia de uma escola na relação com a criança com deficiência?

O objetivo geral deste trabalho foi compreender de que forma se manifestam os discursos e as práticas dos sujeitos de uma escola inclusiva na relação com a criança cuja deficiência seja visível no corpo. Assim como, analisar e os comportamentos e/ou práticas que reforcem o estigma da criança com deficiência.

A pesquisa se ampara na abordagem qualitativa. O estudo de caso do tipo etnográfico foi escolhido como alternativa viável para a consecução dos objetivos desta pesquisa, tomando como base a perspectiva de André (2007, p. 40), que nos diz que o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos.

O campo de pesquisa escolhido para coleta de dados e compreensão do fenômeno foi a escola pública. O processo de escolha decorreu, então, do interesse por uma escola que fosse referência para a Secretária Municipal de Educação do Município – SME – no campo da inclusão, haja vista ser essa temática objeto tanto de implementações políticas quanto de ações publicitárias que alimentam o discurso de educação para todos. Dentre alguns critérios estabelecidos para escolha, o mais importante, a escola deveria ter alunos com deficiência, cujo aspecto físico fosse comprometido e que sua aparência apresentasse atributos e/ou características que denunciassem um desvio socialmente estigmatizado. Foram cinco meses de contato com a escola que se iniciou no dia 01.09.2009 até o dia 19.02.2010.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação e a entrevista – comumente empregados em pesquisa qualitativa. O primeiro possibilitando uma análise descritiva de determinado objeto de estudo e o segundo possibilitando uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa. As entrevistas (reflexiva, individual e semiestruturada) foram gravadas em áudio (com a permissão das entrevistadas) e transcritas.

A análise etnográfica foi utilizada para descrever e compreender os discursos e ocorrências/situações direcionadas ao corpo, especialmente ao corpo com deficiência. A ideia é buscar compreender como se manifestam os discursos e as práticas dos sujeitos de uma escola inclusiva na relação com a criança cuja deficiência seja visível no corpo. Na tabela abaixo, visualizam-se os nomes fictícios dos sujeitos partícipes da pesquisa, os instrumentos, os espaços físicos e a situações de coleta.

Tabela 1 – Lista de sujeitos, instrumentos, espaços físicos e situações de coleta.

Sujeitos da pesquisa	Nome Fictício	Instrumento de Coleta de dados	Espaços físicos e situações da coleta
Aluno 1	Lírio	Observação	Sala de aula Entrada e saída Sala de AEE
Aluna 2	Rosa	Observação Entrevista	Sala de aula Recreio

[2] Este artigo apresenta um recorte do trabalho de dissertação da autora, defendido em Ago-2010

Professora de Rosa Turma 5º ano	Violeta	Observação Entrevista	Sala de aula
Professora de Lírio Turma 2º ano	Magnólia	Observação	Sala de aula
Professora do AEE	Girassol	Observação Entrevista e Conversas informais	Sala de aula Sala de AEE

DESENVOLVIMENTO

O corpo com deficiência no contexto de uma escola inclusiva

O corpo ganha diferentes significados ao longo da história, mas o que parece ser uma constante é o fato de que o corpo expressa a vida social de uma cultura. O corpo não é independente do tempo e espaço onde está inserido e nem dos discursos (míticos, religiosos, científicos) criados para explicá-lo e, assim, forjar condutas e formas de pensar. Na modernidade, estes discursos forjaram um grande número de regras de comportamentos que foram usados como estratégias de controle sobre o corpo.

Assim, desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade foram/são criadas atribuições normativas e/ou são estabelecidos sistemas de classificação que vão indicar aos seus membros e suas instituições sociais os critérios de normalidade e anormalidade. Tudo que transgride ao que é considerada norma representa o estranho e converte-se em fonte de perigo. Porém, o padrão normal não é absoluto; depende das formas como determinadas condutas são consideradas nocivas para a manutenção da integridade social. Isto ocorre através do exercício do poder de uns grupos sobre outros.

No corpo está a expressão do que está posto e do que pode vir a ser. Reconhecer isso é compreendê-lo dentro de um sistema social, no qual se encontram presentes as relações entre os seres humanos e desses com seu meio. Relações essas que refletem processos históricos e determinam *modelos* para seus indivíduos. O corpo que não se assemelha aos modelos em voga por via da aparência, das atividades, do gesto ou do comportamento é negado, reiteradamente inibido, oprimido, excluído e estigmatizado pelos atributos característicos do descrédito social, aquele já assinalado por Goffman (1988).

O corpo com deficiência não encontrou representação nos "espelhos" sociais das sociedades até aqui existentes, marcadas por ideologias variadas da aparência e da produtividade, nas quais o aspecto físico é valorizado dentro de padrões que funcionam como uma espécie de *ditadura* corporal-estética-funcional. Uma *ditadura* hoje disfarçada pelos discursos de saúde, de higiene, de educação, de produtividade e de qualidade de vida.

Os modelos de verdades e normas instituídos (pela igreja, escola, mídias, Estado, família) dão a falsa ideia de que há uma grande maioria igual (portanto uma norma de estabilização) e de que somos todos iguais. Porém, mesmo em tempo de crise das verdades, ainda são reproduzidos modelos de verdades[3].

Nesse contexto contemporâneo, a deficiência pode ser conceituada da forma como relativa a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa. Caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que

[3] Bauman, 2001.

incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, incluindo alguma função mental. Segundo Amaral (1995), a deficiência é constantemente relacionada à incapacidade como consequência de seu desempenho nas atividades cotidianas.

Conforme a autora supracitada, ter um olho lesionado, a medula seccionada, células cerebrais destruídas, a atrofia de membros, a degeneração de um sistema, a inexistência de partes do corpo ou andar de cadeira de rodas são fatos inquestionáveis, admitidos como realidade em qualquer lugar do mundo. Os predicados ligados a essas determinações são, no entanto, construções simbólicas, pois a incapacidade na execução de certas ações (como o não ver, o não andar, o não ouvir, o não falar) nada tem a ver com a impossibilidade de realizar outras atividades sociais. E mesmo na total impossibilidade laborativa o imperativo do existir não terá cessado.

Amaral (1995) estabelece ainda a condição desviante a partir de três ordens de critérios: o estatístico, o anatômico/funcional e o de um **"tipo ideal[4]".** O terceiro critério refere-se à comparação que se faz entre indivíduos e grupos instituindo a semelhança ou a distinção entre eles. A aproximação ou o afastamento configurará o pertencimento ou o desvio. A "deficiência" é vista como estereótipo de desvio, caracteriza os grupos estigmatizando-os.

Do ponto de vista biológico, o desvio está presente no corpo quando há falta ou excesso de algo. Para Amaral (1995), o desvio, e mais especificamente o indivíduo desviante, tem sido abordado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o "são" do "não-são". Raramente é pensado como diversidade. Um corpo com alguma característica desviante tem em si o estigma social da deficiência, porque se estabelece que ela possui no corpo uma marca que a distingue negativamente das outras pessoas. Esta maneira de encarar a situação é acentuada quando há um parecer médico ou um diagnóstico que nomeia essa deficiência, classifica o indivíduo e delimita quais são suas possibilidades e seus limites.

Há uma ideia cultivada no senso comum de que a pessoa com deficiência não pode corresponder às expectativas da comunidade, razão pela qual ela passa a ser excluída através de preconceitos (sentimento negativo diante do *estranho*), da discriminação (a ação negativa para com o *estranho*) e da invisibilidade (negar-se ver o *estranho*).

> Enquanto um estranho está na nossa frente podem surgir evidências de que ele tenha um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie mesmo desejada – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constituem uma discrepância especifica entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 1988, P.12).

O corpo fora do padrão é concebido como um suporte de signos inadequado para a mediação plena da vida, sendo-lhe, portanto negada a percepção de sua totalidade. Em virtude da importância conferida ao aspecto físico, podemos dimensionar os efeitos psicológicos que afetam a pessoa com deficiência, na relação com os demais. Esses efeitos terão implicações diretas com o que ela pensa sobre si mesmo, sua autoestima e sua autoimagem.

[4] Grifo meu

Para Goffman (1988), o estigmatizado tende a ver com os olhos de quem o vê com descrédito, já que o processo de estigmatização se dá através da generalização de predicações como: "incapaz", "improdutivo", "assexuado", "antiestético", "especial". Espera-se que a pessoa com deficiência aja de acordo com os predicados de sua identidade social estigmatizada. O estigma, assim, encobre atributos e qualidades do sujeito exercendo poder de controle sobre suas ações, o que reforça a deterioração[5] da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas.

Para além de um fenômeno fisiológico, o corpo é uma construção discursiva e histórica. Gaio e Porto (2006) trazem uma reflexão quanto à alienação e ao silêncio de uma sociedade que só a partir do séc. XX começa a *aceitar* e integrar as pessoas com deficiência. São ainda lentas as mudanças na aceitação do corpo que não se enquadra em padrões de normalidade, mas é preciso olhar para trás e ver como esses corpos viveram e sobreviveram em ambientes hostis, para que se possa pensar nas possibilidades de construir uma sociedade inclusiva, aberta às diferenças, na qual o ser humano é muito mais do que um corpo "com defeito", é corporeidade viva.

Diferença deve ser entendida, portanto, como o oposto de igualdade e não de *anormalidade*. Se não somos todos iguais e porque somos todos diferentes. O discurso que contrapõe diferença a normalidade afirma, assim, a marginalização da diferença. Quando a escola estabelece as semanas do índio, do negro, da diversidade sexual, do deficiente dizendo que ser diferente é normal, é porque socialmente essa "minoria" não faz parte do padrão de normalidade.

Vejamos o que os sujeitos nos revelam sobre as implicações da presença de um corpo com deficiência nos espaços da escola regular.

EU, TU, ELES E OS OUTROS (OS SUJEITOS)

Lírio é um menino de 11 anos, tem a pela branca e cabelos pretos, os braços são longos e finos, suas mãos grandes, dedos longos. Seus pés são virados para dentro. Usa óculos com bastante grau e, na maioria das vezes, está de boné. Achei seu rosto muito bonito. Usa fraldas descartáveis e está sempre arrumado, impecável e cheiroso. Comunica-se emitindo sons, gritos e com as mãos aponta para o que quer que a tia-mãe olhe. Quando fica eufórico, seu corpo treme todo ou balança ao alto seus dois braços. Ele tem gestos e comportamentos de bebê, quando interage com as pessoas e as coisas ao seu redor. Lírio faz travessuras com a tia-mãe e depois ri e dá gritos. Sobre ele a professora Girassol disse em entrevista:

> *Ele tem paralisia cerebral (...) ele é uma criança que tem muita dificuldade motora. Fisicamente ele é muito comprometido, ele tem um problema de postura na cadeira de roda, ele tenta, mas vai arriando o corpo, tem que ficar todo tempo chamando atenção, o lado direito é mais comprometido do que o lado esquerdo, (...) então ele é muito comprometido realmente e é dependente da mãe pra se locomover.* Girassol

Lírio sempre chega à escola acompanhado pela tia – que exige ser chamada de mãe – e é quem empurra sua cadeira de rodas. Seu atendimento na sala de AEE acontece pela manhã, duas vezes na semana, no horário de 10h às 11h. É o único momento em que a tia-mãe o deixa sozinho na companhia da professora Girassol. Na sala de aula, no refeitório ou em qualquer outra atividade, ela acompanha Lírio.

[5] Termo conceitualmente trabalhado na obra de Goffman, 1988.

Rosa tem 16 anos, está no 5º ano do Ensino Fundamental e faz parte de um projeto de arte-educação na escola. No laudo da matrícula, consta que a aluna tem Deficiência Mental, mas, em entrevista, Girassol diz que ela tem Deficiência Intelectual, decorrente de um tumor cerebral e da cirurgia para a retirada do mesmo. Seu rosto denuncia alguma deficiência mental e física: o olhar dela tem um desvio e um olho é menor do que o outro; tem a testa alta e grande, seu ombro direito é mais baixo que o esquerdo e o braço tem movimentos limitados. A perna direita parece mais fina e ela puxa a perna esquerda ao andar. Tem uma cicatriz longa e bem marcada que sai de uma orelha a outra, passando por cima da testa. Seus dentes são grandes e tem várias manchas marrons. Seus cabelos ficam constantemente assanhados e suas mãos tremem quando ela mexe nos seus cabelos, com muita dificuldade para arrumá-los. Sobre Rosa, Violeta diz:

> *Ela tem uma aparência assim, que eu não digo muito deficiente, mas dá pra notar em alguns traços, o andado, o movimento dos braços e fisionomia dela, que a gente nota pelo rosto dela que ela tem algum problema, mas não dá pra ver que é um problema, digo, maior, a aparência dela é quase que* ***normal****, apenas tem um andado que dá pra notar uma diferença, mas é pouca. E o olhar também, muitas vezes dá pra perceber que ela tem um pequeno problema.* Violeta

O grifo revela em sua fala o caráter da deficiência como *anormalidad*e e da pessoa com deficiência como *anormal*. Nas entrevistas individuais, foi pedido às professoras que descrevessem Lírio e Rosa e depois falassem o que eles tinham de diferente dos demais alunos, assim como os demais alunos deles. A resposta das professoras quanto a esta relação dá ênfase a aspectos da personalidade, do comportamento e dos limites, nada com relação aos atributos físicos e aos marcadores identitários da identidade social de deficiência. A professora Girassol ressalta que as diferenças são:

> *... as limitações, as barreiras que eles encontram, porque eles pensam como os outros, sentem como os outros, amam como os outros, são rebeldes como os outros, as vezes que eles querem ser eles são, a diferença mesmo ta na limitação, na barreira. A barreira do Michael é a comunicação e a locomoção. A barreira da Virginia é a lentidão, ela é mais lenta, e é mais sensível, tem uma sensibilidade muito aguçada...* Girassol

Quero destacar, aqui, a compreensão de Rosa sobre Ela e o Outro, no caso Eu, a pesquisadora. Em entrevista a Rosa, quando pedi para que me descrevesse, ela disse: você é Bonita. Pedi, então, para ela dizer minhas características físicas para uma pessoa cega ou que nunca tivesse me visto, no que ela diz, demonstrando certo domínio de linguagem: ***Ela*** tem um corpo bonito, é saudável, tem a cara linda. E só isso. Ela não verbalizou minha cor. Ao se descrever, contou: Meu cabelo é longo, sou responsável, gosto de estudar, gosto de dançar. Ela não verbalizou suas características físicas, além do cabelo, e nem fez referência a sua "condição" de aluna com deficiência em nenhum momento da entrevista. Então, perguntei o que ela tinha de diferente das outras pessoas, no que prontamente ela responde: ***Eu sou branca.***

Rosa não diz que minha cor é negra e diz que a sua é branca. Ela não falou dos meus cabelos (na época, crespos) e falou dos seus. Ela ressaltou o meu corpo e não falou do dela. O que não é valorizado socialmente nela, ela ressaltou em mim (corpo, rosto), o que não é valorizado socialmente em mim, ela ressaltou nela (cabelo longo, pele branca). Então o que é valorizado socialmente é para ser dito, e o que não é deve ser silenciado – eis a lição que sociedade e escola ensinam, e que a pessoa diagnosticada como deficiente mental/intelectual pareceu compreender. Ela tanto vê como nega o atributo que nos leva a ser desviantes e/ou estigmatizados, ressalta as qualidades. Isso demonstra,

talvez, uma consciência dos atributos que revelam sua identidade social, porém, em nenhum momento da entrevista, ela verbaliza isso, colocando em questão a sua própria deficiência, já que é tida como Deficiente Mental, e a sua identidade estigmatizada. Cheguei a pensar na possibilidade de seu diagnóstico ter sido um erro de laudo.

Os mecanismos de estigmas, criados para hierarquizar diferenças, são tão fortes e poderosos que mesmo uma pessoa com deficiência absorve e reproduz um sistema muito "eficiente", sutil e resistente a discriminação.

ELES E OS OUTROS – DISTANTES DO CORPO "ESTRANHO"

A chegada de Lírio na sala de aula tem todo um ritual. Ele entra com a tia-mãe que para sua cadeira de rodas a dois passos da porta e fica aguardando enquanto a mãe abre caminho até sua carteira adaptada e deixa a bolsa lá. Enquanto ele espera a tia-mãe afastar as carteiras do caminho e organizar suas coisas, olha para todos em sala: para os alunos, para a professora e para mim. Não houve um dia que não me olhasse ou apontasse o dedo para mim. Depois de preparar o caminho, a tia-mãe volta, tira o cinto de segurança que prende Lírio na cadeira de rodas, pega-o no colo, passa por entre as carteiras e os alunos até chegar à carteira adaptada, onde o senta. Esse processo de transferência dura cerca de 5 minutos e é solitário. A professora nem se aproxima. Só uma vez, vi um colega arrastar as carteiras para ajudar a tia-mãe, e Lírio deu gritos como se reclamasse do barulho. O colega o imitou.

A tia-mãe senta sempre ao lado do filho, faz carinhos constantemente, beija-o no rosto, faz algumas (poucas) mediações entre Lírio e a turma, brinca, copia as tarefas, dá o remédio quando alarma o celular, arruma-o na carteira e levanta a mão dele para que ele responda a chamada. O papel que a tia-mãe exerce ao lado do filho poderia ser feito pela professora junto com os alunos. Sua presença em sala ajuda Lírio a realizar algumas atividades, porém inibe e intimida contatos e afetos, distancia Lírio dos colegas e da professora mais do que aproxima.

O movimento dos alunos na sala de aula de Rosa se caracteriza pelo corpo sentado durante os exercícios e explicações com caminhadas pela sala para fazer a ponta do lápis ou ir de carteira em carteira conversar ou fazer brincadeiras.

Na sala, Rosa é muito quieta na carteira, solitária e muito observadora. Poucas vezes a vi conversando. Na maioria das vezes, senta ao lado da professora, silenciosa e quieta. Sua atenção se divide entre a observar os alunos e a copiar o que tem no quadro, o que predominantemente faz. A professora vez por outra olha para o que Rosa copia e dita ou ajuda na cópia da tarefa. Rosa senta ao lado da professora e conversam, vez ou outra, sobre assuntos variados. Sobre a socialização de Rosa, a professora Violeta disse:

> *Às vezes acho que ela é um pouco solitária. Tem dia que ela senta próxima a um colega, mas de repente, ela se afasta. Tem dia que ela não quer sentar perto, a preferência dela é ficar mais distante e muitas vezes ela fica solitária e algumas vezes os colegas têm que ter muito cuidado ao fazer alguma brincadeira com ela, porque às vezes com uma brincadeira pequena, ela fica chateada, fica nervosa demais.* Violeta

A professora fala como se o problema do isolamento entre Rosa e os demais fosse um problema só dela, como se a professora e os alunos não estivessem implicados nesse processo de aproximação, de afeto e de interação. Os episódios observados revelam, de fato, que as crianças com

deficiência são, como regra, isoladas e distantes dos contatos e interações com os outros sujeitos da escola.

A professora tem sempre o cuidado de separar o material didático para Lírio, mas a atividade dele não tem relação com o que ela passa para os demais alunos. Ela entrega a atividade nas mãos da tia-mãe, olha para ele e mostra que ele tem que pintar as letrinhas. Enquanto ela explica e aponta com o dedo, ele fica olhando. Ela sai e ele fica olhando para o papel, faz a ponta do lápis sozinho e a mãe observa. Esse é o tipo de contato mais próximo que partiu da professora. Assim é também com os outros alunos: não há contato, não há troca de carinhos, não há diálogos. Há um único aluno que recebe demonstrações de carinho da professora: ela passa toda aula perguntando: *Cadê o neném da mamãe?* E ele não olha, não sorri e baixa a cabeça. Pareceu-me constrangido.

Na hora da explicação, a professora diz: Senta, não é hora de conversar. Ajeitem a fila, hora da explicação. Enquanto ela explica no quadro o conteúdo de Adições com Reserva ou lê a história de um livro, Lírio brinca com as tintas na sua carteira e fica assim durante todas as explicações: brincando e observando as outras crianças, alheio às atividades pedagógicas em curso. Em alguns momentos a tia-mãe realiza alguma atividade com ele, tenta fazê-lo pegar o lápis que ele insiste em pegar ao avesso, mostra a atividade no livro para ele pintar. E o que tem no quadro a tia-mãe copia no caderno. Lírio olha muito pouco para o que acontece entre a professora e os outros alunos e não olha para o quadro nem para a professora explicando.

Um dia, Magnólia escreveu no quadro de 01 a 100 e foi perguntando a cada aluno, de um por um, chamando pelo nome, qual era aquele número e todos foram respondendo. Fiquei apreensiva por não saber o que ela iria fazer ao chegar a vez de Lírio e, para minha surpresa, quando ela lhe perguntou: *Que número é esse?,* a resposta veio das crianças que gritaram – 55 . É possível inferir que o ato das crianças de responder por Lírio foi um gesto de proteção e cumplicidade ensinado ou surgido espontaneamente? Foi um gesto admirável ou preocupante? Uma vez que, ao mesmo tempo em que é incluído na atividade, Lírio não tem a oportunidade de aprender significativamente os números, pois a atividade em si não é adaptada para ele.

A sensibilidade do gesto, ensinado ou espontâneo, mostra crianças que se colocam no lugar do outro em um momento específico de dificuldade, o que me leva a perguntar: como a inclusão, do ponto de vista da sociabilidade e da convivência social, poderia servir para envolver os alunos de maneira mais efetiva com Lírio em sala, ajudando-o com sua cadeira, sentando ao seu lado, ensinando-o a pegar no Lápis? Por que Magnólia e Girassol não pensam juntas estratégias que envolvessem os alunos no processo de aprendizagem de Lírio, através de um "aprender a conviver"?

CONTATOS E INTERAÇÕES

Um momento interessante de interações entre os alunos ocorre quando a professora termina as explicações de conteúdo e deixa o momento livre para os alunos conversarem ou brincarem enquanto ela corrige as tarefas, escreve nas agendas, ou tira dúvidas. Nesse momento em que as crianças se levantam e se movimentam, Lírio se inquieta na carteira e grita por sua tia-mãe: *mam mam mam* e aponta para a cadeira de rodas. É quando ela começa novamente todo o processo de transição, agora da carteira adaptada à cadeira de rodas, e o coloca lá na frente, entre a professora e as meninas. É um momento de muita euforia da parte de Lírio, que dá gritos, ri alto, treme e movimenta a cadeira de rodas sozinho, virando-se ora para as meninas ora para a professora. Na maioria

das vezes, a professora não esboça nenhuma reação, nem olha, como não olha para os outros e continua fazer suas atividades.

Um outro movimento que ilustra sua postura foi quando um dia, após as atividades, ela coloca o livro na mão de Lírio e fala para ele entregá-lo para a professora. Encostou sua cadeira de rodas na mesa da professora e saiu. Lírio se locomove sobre rodas e deixa o livro cair. A tia-mãe volta e aproxima ainda mais a cadeira de Lírio da professora e a professora nem sequer olha para os dois. A mãe chama a atenção da professora e diz para ela olhar para o filho porque ela quer entregar-lhe o livro. A professora fica imóvel olhando para Lírio. Foi observado um único momento de tentativa de diálogo da professora com Lírio: Após feriado do carnaval, a professora sentada a sua mesa pergunta onde Lírio passou o carnaval, e a tia-mãe não responde. A professora perguntou novamente. E a tia-mãe não responde mesmo. Aí a professora diz que sentiu sua falta.

É importante apresentar algumas cenas da relação de Lírio com as pessoas da sala de aula: um aluno toca de forma afetuosa o ombro de Lírio enquanto conversa com a tia-mãe. Outro, o mais velho da turma, grita seu nome na maioria das vezes que passa por sua carteira: *Olha o Lírio* e Lírio o observa enquanto o menino caminha e passa por ele. Esse mesmo colega faz algumas tentativas de pegar na cadeira de rodas de Lírio para empurrá-lo pela sala e até mesmo de conversar com a tia-mãe, mas não vi nenhuma empatia da mãe na interação com o menino. Um dia, esse colega de Lírio foi até sua carteira adaptada entregar o livro da atividade do dia e falou diretamente com Lírio: *Pega o livro*, e a tia-mãe pegou. O menino depois olhou para mim, com expressão de satisfação. Lírio pega no braço de um menino que está sentado na carteira ao lado da dele e o colega não interage, vira-se. Lírio tenta a comunicação com o outro menino da frente e o menino de imediato vira a cabeça, baixando o olhar para o chão e Lírio faz o mesmo.

Em conversa informal com a tia-mãe de Lírio, ela fez questão de frisar que os alunos não têm problemas com **Lírio, j**á sobre a escola e professores ela não podia dizer o mesmo. Nas poucas conversas que tivemos, ela demonstrava bastante insatisfação com a escola (gestão e professoras) e muita empatia com alguns alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno dizer que a escola é um contexto de muitos encontros. Encontro de pessoas, de corpos, de cultura, de práticas e políticas diversas, entretanto, o que se pode inferir é que, nesses encontros, poucos são os diálogos e raros são os contatos corporais entre grupos diferentes e pessoas diferentes. Quando os alunos estão em sala têm um comportamento comum: estão sentados, meninas de um lado, meninos de outro, escrevem, levantam, sentam, caminham, brincam um pouco e vez ou outra infringem regras a normas. Estão todos em sala, mas não parecem pertencer ao mesmo grupo.

Educar para o elogio às diversidades não pode prescindir, a meu ver, de enfrentar as barreiras de aceitação do corpo em suas múltiplas identidades, que é, por extensão, a aceitação do Eu e do(s) Outro(s), admitindo a implicação dos sujeitos com o que acontece em seu entorno. As políticas públicas educacionais não darão conta sozinhas do abismo em que nos encontramos frente à diversidade. É preciso discutir igualdade e diferença para descontrair as ideias cristalizadas de *anormalidade* que o desconhecido, o desigual, o diferente, em síntese o OUTRO, nos causa. Discutir sobre a relação de corpo e identidade é reconhecer os conflitos que surgem dessa relação e reelaborar concepções

acerca dos universos possíveis de expressão e manifestações do ser na escola, já que neste espaço a identidade é assimilada por um processo de interação com outros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005.

BRASIL, MEC. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

GAIO, R.; PORTO, E. **Educação física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças**. In MARCO, A. de et al. Educação Física: cultura e sociedade. Cap.Campinas, SP: Papirus, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4º Edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Globo, 2001.

_____. Declaração de Salamanca. 1996. (Documentos Internacionais) [on line], Disponível em: <http://www.cedipod.org.br> Acesso em: 8 out. 2001.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES
UERN a– leksandrandre@hotmail.com
MARTA TRINDADE DE OLIVEIRA
UERN – martatrindade6@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir do trabalho monográfico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, sendo uma pesquisa já concluída em que buscamos refletir sobre o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais na sala do 6º do ensino fundamental: desafios enfrentados pelo professor.

Atualmente, tem se ampliado em nossa sociedade as discussões relativas à inclusão na esfera educacional. Sabendo, pois que é a partir do contexto da sala de aula que se constrói saberes necessários para a formação desses sujeitos enquanto cidadãos cabendo à escola acolher a todos sem distinção.

Partindo dos pressupostos que a educação inclusiva requer um ensino de qualidade, destacamos que este discurso tem chamado a atenção para refletirmos as ações contidas neste contexto. Principalmente no que diz respeito à formação de professores para acolher e trabalhar com essas especificidades educacionais, reconhecendo e respeitando a diversidade, haja vista, que a heterogeneidade é uma característica inerente à sala de aula.

O interesse por esta temática partiu de inquietações que surgiram conforme a vivência com alunos com NEE, em salas de aula do ensino regular, e com educadores que nesse contexto enfrentavam algumas dificuldades em sua prática educativa. Haja vista que, nesse processo foi percebido o comportamento dos professores durante a trajetória percorrida em um estágio conveniado entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e a prefeitura do município de Mossoró. Onde estagiamos por dois anos, auxiliando alunos com NEE na Escola Municipal Professor Mário Aristides.[1]

Refletindo a respeito dessa questão, propomos como objetivo geral conhecer quais os desafios enfrentados por estes profissionais do sexto ano do ensino fundamental para acolher e trabalhar com os alunos com NEE. E como objetivos específicos, pretendemos identificar a formação ofertada aos professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental, para o acolhimento e o trabalho com alunos com NEE, conhecer o ponto de vista dos professores sobre os desafios enfrentados no ato de incluir e perceber a especificidade do acolher e do trabalhar com esses alunos.

Nesta perspectiva utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Neto (2004, p. 53) essa metodologia "coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos por ele

[1] Para preservar a identidade da escola, campus de pesquisa, utilizamos um nome fictício para identificá- la.

em seu horizonte de interesse... trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar [...]".

A princípio foi realizado um estudo bibliográfico, tomando como referência teórica as leis que fundamentam e discutem o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Assim, nosso estudo foi realizado a luz de reflexões de autores como Mazzota (2011) e Mantoan (2006), como também de documentos legislativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outros referenciais que fundamentaram a pesquisa.

Desenvolvemos um questionário com dois educadores do sistema público de ensino do município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte – RN, que foram identificados ao longo da pesquisa como Professores "A" e "B". Embasados em Richardson (1999, p.189), entendemos que o questionário nos permite observar as características de um indivíduo ou grupo, permitindo-nos descrever ou medir determinadas variáveis.

O trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira trazemos aspectos legais do atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais na escola inclusiva. E na segunda parte abordamos os desafios encontrados pelos professores diante dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do sexto ano.

ASPECTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva não é algo recente, ao contrário, esta já percorreu um longo processo até chegar ao contexto que vemos hoje. Perpassando por diversas etapas que foram a caracterizando e que aos poucos deram a essa demanda social uma nova roupagem. Refletimos então algumas questões relativas ao cenário legislativo e marcos, especificando seus princípios no atendimento a pessoas com NEE.

Partindo das reflexões de Mazzota (2011), apesar de ter iniciado sua trajetória no século XIX, com alguns brasileiros inspirados em estudos da Europa e Estados Unidos, prestando serviços a algumas deficiências como cegueira, surdez, deficiência mental e física, a educação especial, no contexto educacional brasileiro só veio acontecer de fato, em meados dos anos 60 do século XX. E assim, mesmo nos dias atuais ainda são muitos os educadores e legisladores que vêem esta modalidade apenas com caráter assistencialista e não educacional como deveria acontecer.

Tomando como base os estudos de Mazzotta (2011) sobre os aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil, o direito das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE é bem recente. Pois, a cada discurso, seja na esfera civil ou governamental surgem novas indagações, esquecendo-se de sua trajetória, que partiu de pessoas ou grupos isolados que se fizeram presentes e integrados nas políticas sociais.

Considerando o percurso da educação especial onde pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram esquecidas pela sociedade, seus direitos eram postos a margem da condição humana. Ficando estes, sem nenhuma proteção, uma vez que a própria igreja estabelecia sua força cultural colocando o homem como sendo "imagem e semelhança de Deus", incluindo no seu conceito perfeição física e mental como sendo ideia de condição humana. Diante estas condições, a sociedade

omitiu-se a qualquer organização de serviços e atendimento individual em prol dessas imperfeições, consideradas nesse período como pessoas com as mais diversas deficiências.

Percebemos então, que a educação inclusiva tem atribuído a pessoa com deficiência uma nova definição, que se desvincula das concepções arraigadas na sociedade, superando o entendimento existente anteriormente, que visualizava os sujeitos com deficiência como sendo incapazes. No entanto, tem se difundido da percepção de que estes indivíduos possuem habilidades e dificuldades, como todo e qualquer ser humano, necessitando que suas capacidades sejam desenvolvidas para atuação como ser crítico-reflexivo e autor de sua própria história.

Mazzotta (2011) em sua análise destaca a evolução da educação especial no Brasil em dois períodos: de 1854 a 1956, que compreende as iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 com as iniciativas oficiais e de âmbito nacional. Neste primeiro período a medida tomada neste sentido foi em 12 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial nº 1.428, quando D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este passa em 17 de maio de 1890 pelo Decreto nº 408, a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC. Foi ainda D. Pedro II em 1857, pela Lei nº 839 que, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Passando este após cem anos de sua fundação, a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, pela Lei nº 3.198, de 06 de julho de1957, ambas no Rio de Janeiro.

Foi a partir de medidas precárias em termos nacionais em busca de atendimentos para a melhoria destes serviços e da instalação do IBC e do INES que, no 1º congresso de Instrução Pública em 1883, entre os temas referidos figurava-se a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. Há ainda neste período registro de ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico para as pessoas com deficiência. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, iniciou a assistência às pessoas com deficiência mental. Bem como alguns indicadores importantes como os trabalhos científicos e técnicos publicados no começo do século XX.

Como exemplo em 1900, durante o Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro foi apresentada pelo doutor Carlos Eiras a monografia intitulada Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas. Neste período, percebe-se que apesar dos estudiosos estarem em busca de melhorias para essas pessoas, fica explicitado que eles faziam referência a estes de maneira errônea, pois como toda a população eles já os rotulavam como seres com problemas psicológicos.

Na primeira metade do século XX, existiam cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular, dentre eles onze instituições especializadas, prestando um atendimento escolar especial a pessoas com deficiência mental e mais catorze estabelecimentos, um federal, nove estaduais e quatro particulares que atendiam também alunos com outras deficiências. Dentre estes destacamos o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, estas duas instituições contribuíram na construção de parte da LDBEN, nº 4.024/61, no que se refere à educação especial, reafirmando o direito de todos à educação promovida no sistema regular de ensino.

Fica evidenciado que setores públicos e privados trabalham simultaneamente desde o século XX, percebe-se também que ambas estavam em busca dos mesmos objetivos, enfrentaram e romperam desafios sempre na luta de um atendimento especial que primasse por uma melhoria de vida para os sujeitos com necessidades educacionais específicas.

Neste segundo período percebe-se que a educação especial no Brasil é explicitamente assumida pelas leis nacionais. Dentre as primeiras iniciativas destacam- se as campanhas, favorecendo as diversas deficiências, partindo de suas ações a educação e assistência para estes indivíduos.

Percebemos que mesmo com a LDBEN 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, em seu artigo 9º que previa "tratamento especial aos excepcionais", ainda não se define uma organização no sistema regular de ensino capaz de atender as NEE, reforçando assim o atendimento dos alunos em classes e escolas especiais.

De acordo com Mazzotta (2011), é somente em 1973, após relatório do norte- americano James Gallagher, especialista em educação especial que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) Com a "finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (Idem, p.59). Esta por sua vez impulsionou ações educacionais, mas ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal, permanecendo a concepção de "políticas especiais".

Alguns outros documentos produzidos no cenário nacional merecem destaque, como a Constituição Federal de 1988 e a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994. Mas, ressaltamos como um dos passos mais significativos dado na legislação brasileira às contribuições da atual LDBEN nº 9.394/96, que traz como um de suas predisposições para inclusão a concepção de assegurar aos discentes métodos de ensino, currículo e recursos que supram suas necessidades educacionais e sociais.

A inclusão foi aos poucos ganhando novos espaços na esfera educativa, sendo esta fundamentada por leis que favoreceram sua edificação, passando por diversas modificações em seu histórico. Ainda há um longo caminho a ser trilhado pela educação inclusiva, para o atendimento digno e de qualidade dessas pessoas, que possibilite a ação desses sujeitos no âmbito educacional, profissional e social, de modo a torná-las seres críticos-reflexivos e atuantes em seu meio.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DIANTE DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SALA DE AULA DO SEXTO ANO

Aqui apontamos o conhecimento e o posicionamento de duas educadoras do ensino fundamental maior, especificamente do sexto ano, no que diz respeito ao seus posicionamentos sobre a inclusão e a forma pela qual enfrentam esses desafios.

As docentes, aqui classificadas como A e B, ambas tem mais de cinquenta anos, são funcionárias da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró e professoras da Escola Municipal Professor Mário Aristides.

A docente A é formada em letras, língua portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, concluiu o curso em 1986, tem 25 anos de magistério estando há três anos nesta escola. Participando nos últimos cinco anos dos cursos: gestar português II; oficina: Estratégias de leitura e produção de textos; Mídias na Educação; Projeto: Um olhar e uma escuta a você, Educador!, Ensinando e Aprendendo com as TIC's; Ler para saber mais, dentre outros cursos de qualificação.

Já a docente B, tem vinte e sete anos de magistério, formação acadêmica em matemática com licenciatura curta e plena pela UERN, concluindo-a em 1987. Em continuidade aos estudos cursou uma especialização em psicopedagogia, a qual concluiu em 2011 pela faculdade de teologia. Atua

na instituição há vinte e sete anos. Participou nos últimos cinco anos dos cursos: elaboração de projetos, mídias em sala de aula e prevenção contra as drogas, e algumas palestras sobre inclusão.

As discussões discorreram com base nas respostas dos questionários sobre os desafios encontrados pelos professores no processo inclusivo, conforme estão representadas abaixo em cinco perguntas onde obtivemos as seguintes respostas:

Questão nº 01:

PERGUNTA	RESPOSTAS PROFESSORA "A"	RESPOSTAS PROFESSORA "B"
O que você entende por inclusão?	É você despertar no indivíduo o poder de raciocínio em pessoas portadoras de determinadas limitações, contribuindo para uma melhor aprendizagem, preparando para superar seus limites, aprimorando a independência social.	Levar o aluno com deficiência a sentir-se, não só pertencente mais produtivo dentro do meio que está inserido.

Quando questionadas sobre o que é inclusão, ambas as professoras teceram comentários, pertinentes a essa necessidade educacional, apontando como o ato de incluir "uma melhor aprendizagem, preparando para superar seus limites, aprimorando a independência social." (grifos da professora "A"). Com relação a essa mesma pergunta a professora "B" nos fala que a inclusão se constitui no fazer com que o aluno com NEE se sinta "não só pertencente mais produtivo dentro do meio que está inserido".

Nessa perspectiva, Sanches e Teodoro (2006) nos fazem ponderações que entram em consenso com o posicionamento das professoras, quando afirmam que a inclusão se caracteriza como um momento de confronto entre educadores e discentes com aprendizagens significativas. Percebemos a partir da fala dos educadores que estes concordam em alguns aspectos, mas vale ressaltar que o ato de incluir se explicita na ação de contemplar a todos que fazem parte da turma sem restrição ou segregação, como é previsto pela Constituição Federal.

Questão nº 02:

PERGUNTA	RESPOSTAS PROFESSORA "A"	RESPOSTAS PROFESSORA "B"
Com que frequência você participa de formações voltadas para o atendimento e acolhimento do aluno com NEE?	Estou com 24 anos em sala de aula e ainda não tive a oportunidade de participar de nenhuma formação voltada ao tema em questão, poucas vezes surge formação sobre esse tema.	Como sou da rede municipal de ensino, sempre que a prefeitura oferece cursos ou palestras e tenho disponibilidade de tempo, participo.

Em termos de formação para o trabalho com alunos com NEE percebemos que a concepção das educadoras entra em contradição, visto que a docente "A" afirma o seguinte: "não tive a oportunidade de participar de nenhuma formação voltada ao tema em questão, poucas vezes surge formação sobre esse tema". Já a professora "B" nos diz que "sempre que a prefeitura oferece cursos ou palestras e tenho disponibilidade de tempo participo.".

Na realidade, há uma necessidade de que esses cursos de capacitação e qualificação docente sejam ofertados aos professores sem restrição, que abranja todos os profissionais da educação que

atuem em um contexto inclusivo, de modo a não limitar o número de pessoas que tenham acesso a esse conhecimento. Voltamo-nos então a LDBEN, nº 9.394/96, que assegura aos indivíduos com necessidades educativas especiais professores que estejam capacitados para o trabalho inclusivo no ensino regular.

Mas, infelizmente é visível, a realidade educacional atual não tem atendido ao que está previsto por lei. Os professores que estão em sala de aula, em sua maioria, alegam a não qualificação para essa demanda educacional, como argumenta Mantoan (2006), ao destacar este como um dos desafios apontados pelos educadores.

Questão nº 03:

PERGUNTA	RESPOSTAS PROFESSORA "A"	RESPOSTAS PROFESSORA "B"
Quais são os desafios enfrentados ao se trabalhar com alunos com NEE?	Os desafios enfrentados em minha sala é elaborar atividades que venham a desenvolver a capacidade de raciocínio do discente.	A sociedade como um todo não se preparou para receber e atender a esta grande parcela da população, às vezes, até a própria família se sente impotente, assim também os professores.

Em termos de desafios, especificamente de acolhimento, encontrados no trabalho com alunos com NEE, a professora "A" destaca que uma das maiores dificuldades é "elaborar atividades que venham a desenvolver a capacidade de raciocínio do discente", isto é, estratégias que favoreçam o acolhimento e a intervenção pedagógica no processo de ensino/aprendizagem.

Com relação a essa mesma pergunta a professora "B" salienta que "a sociedade como um todo não se preparou para receber e atender a esta grande parcela da população, às vezes, até a própria família se sente impotente, assim também os professores". E isso reflete diretamente no modo como o educador vai desenvolver sua prática educativa, justificada pela não preparação social, pela falta de colaboração familiar ou pela própria atitude do docente. Quando se refere à presença da família no processo inclusivo, nos reportamos à Paula (2007) que frisa a importância dessa instituição social nesse acompanhamento educacional.

Questão nº 04:

PERGUNTA	RESPOSTAS PROFESSORA "A"	RESPOSTAS PROFESSORA "B"
Quais estratégias você utiliza para que esse aluno	Procuro explicar o assunto utilizando de objetos que facilitam a compreensão do mesmo e nas	Eu conto com a ajuda de auxiliares que fazem as adequações necessárias que
possa se apropriar do conhecimento sistematizado?	atividades grupais busco inseri-lo onde tenha alunos que o mesmo se entrose e o aceite com suas limitações para que ele consiga superá-las.	possibilitam a apropriação do conhecimento.

Quanto às estratégias de ensino utilizadas na mediação entre aluno e conhecimento os dois professores trazem perspectivas que divergem, pois enquanto a educadora "A" indica como trabalho pedagógico o ato de procurar "explicar o assunto utilizando de objetos que facilitam a compreensão do mesmo e nas atividades grupais busco inseri-lo onde tenha alunos que o mesmo se entrose e o

aceite com suas limitações para que ele consiga superá-las". A docente B restringe seu trabalho pedagógico ao apoio disponibilizado por auxiliares, expressando que "conto com a ajuda de auxiliares que fazem as adequações necessárias que possibilitam a apropriação do conhecimento".

Assim, percebemos que encontramos na educação, aqui especificada no sexto ano, uma diversidade de ações educativas, que conforme a formação e os princípios de cada profissional da educação serão conduzidos neste processo.

Questão nº 05:

PERGUNTA	RESPOSTA PROFESSORA "A"	RESPOSTA PROFESSORA "B"
Quais os critérios avaliativos utilizados para diagnosticar a aprendizagem desses educandos?	Os critérios utilizados para diagnosticar a aprendizagem do discente são através de perguntas, da participação e do entrosamento do mesmo.	Não sei se em termos de conteúdos, mas ao conseguirem socializar-se já considero bastante válido, uma vez que nem isso a família consegue.

Em termos de discernir métodos de avaliação, as respostas das professoras "A" e "B" coincidem, haja vista que ambas consideram a socialização desses sujeitos como sendo algo elementar e que deve ser considerado. Isso é constatado nas seguintes palavras "ao conseguirem socializar-se já considero bastante válido" (posicionamento da professora "B"), ou ainda que "Os critérios utilizados para diagnosticar a aprendizagem do discente são através de perguntas, da participação e do entrosamento do mesmo" (grifos da professora "A").

Vale ressaltar que esses critérios variam de acordo com a postura educacional da instituição e do professor que se encontra nesse contexto, evidentemente levando em consideração as predisposições legislativas que norteiam essa ação. Devemos recordar apenas que esta avaliação deve ocorrer de modo a acompanhar o percurso de cada aluno, o desenvolvimento de cada habilidade e dos conhecimentos desse discente.

Nesse contexto educacional inclusivo dos anos finais do ensino fundamental, o professor tem um papel fundamental, tanto no que se refere ao ato de mediador entre discente e conhecimento, quanto na função de incentivador das diferenças, no sentido de enriquecer o ambiente de ensino e favorecer a aprendizagem. Assim, o acolhimento e o trabalho pedagógicos dos professores vão ser determinantes na forma como esse processo vai ser conduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a educação especial tem caminhado rumo a uma sociedade cada vez mais inclusiva. Neste contexto é necessário que os indivíduos se empenhem e se envolvam em ações que contribuam e favoreçam o processo inclusivo, tornando estes espaços mais propícios ao desenvolvimento pleno destes indivíduos.

Nesta perspectiva, salientamos que as pessoas com necessidades especiais conquistaram e fizeram valer seus direitos, de estarem inseridas em sala de aula regular. No entanto ensinar, para alguns docentes passou a ser uma tarefa desafiadora, cabendo a eles, criarem ambientes acolhedores para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Sabendo que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelo docente no processo inclusivo e que cabe a este, juntamente com toda a equipe escolar, procurar se aprimorar em sua prática

educativa. Os primeiros passos para vencer essas barreiras, é estar aberto para o trabalho com as singularidades de cada discente desenvolvendo didaticamente formas para acolher e trabalhar com esses alunos.

Constatamos que as concepções de ensino aprendizagem dos professores estão atreladas a sua formação inicial, pois estes, mesmo sabendo da necessidade de incluir, ainda resistem às mudanças preconizadas nos documentos oficiais que apontam para um sistema educacional inclusivo. É perceptível também que em alguns casos é necessário primeiramente o trabalho com a família, para que esta compreenda e aceite as mudanças necessárias para o desenvolvimento das crianças com NEE.

Assim, a partir dos posicionamentos das duas professoras colaboradoras, foi possível perceber que há uma carência na oferta de cursos voltados a inclusão, em termos de contemplar a todos os educadores, resultando em uma dificuldade em acolher e trabalhar com alunos com NEE. E ainda percebemos que há a necessidade de que os pressupostos estabelecidos na lei sejam de fato efetivados, em termos de formação e ambiente educacional que propicie essa inclusão, para que os professores que atuam nesse processo estejam de fato preparados para essa demanda educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: **www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ ldb_5ed.pdf**. Acesso em 09 de Outubro de 2012.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de Outubro de 2007. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf.** Acesso em16 de Janeiro de 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?**

2. ed.São Paulo: Moderna, 2006. (cotidiano escolar: ação docente)

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed.São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.**

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. SANCHES, Isabel. TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Disponível em: **http:www.scielo.gpeari.mctes. pt/pdfrle/n8/n8a05.pdf.** Acesso em 24 de Janeiro de 2013.

PRODUÇÃO TEXTUAL E ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO DIGITAL

RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO
Universidade Federal do Ceará – aee.rita@gmail.com
FRANCISCA JAMILIA OLIVEIRA DE BARROS
Universidade Federal do Ceará – jamyllia@hotmail.com
MÁRCIA MOREIRA AGUIAR
Universidade Federal do Ceará – marciamoreiraaguiar@gmail.com
JEAN-ROBERT POULIN
Universidade Federal do Ceará – jean-robert_poulin@uqac.ca

INTRODUÇÃO

As dificuldades de evocação e de representação das pessoas que apresentam deficiência intelectual e a sua limitada representação do mundo foram objeto de referência de diversos autores (BUSEMANN, 1966; LURIA, 1974; POULIN, 1975; REY, 1967). Esta

forma de interiorização da realidade pode ter uma influência muito negativa sobre a capacidade de *significação* desses jovens, ou seja, sobre a capacidade de dar sentido às atividades de natureza intelectual que lhes são propostas e, consequentemente, de mobilizar eficientemente seus esquemas cognitivos ou linguísticos.

As dificuldades de representação e de mobilização dos esquemas cognitivos das pessoas com deficiência intelectual é um aspecto que dificulta o processo de aprendizagem dessas pessoas. A intervenção dos professores no sentido de mobilizar os esquemas de aprendizagem dos seus alunos podem ser otimizados com o uso do computador. Pereira e Freitas (2004) ressaltam que a capacidade de intervenção dos professores no ambiente educacional utilizando a informática com fins de aprendizagem é indispensável.

Lévy (1993) afirma que a informática é uma tecnologia intelectual que pode ser considerada como produção e produtora de conhecimento. Desta forma ele ressalta que as tecnologias configuram-se, ao mesmo tempo, como produções e produtoras do conhecimento humano.

A informática, assim como a escrita, são tecnologias intelectuais que provocam grandes modificações no modo de pensar e de agir do ser humano. Teberosky e Colomer (2003) afirmam que,

> Talvez, num futuro imediato, muitas crianças pequenas aprendam a ler e escrever diretamente dessa forma, sem a necessidade de passar pelo uso de outros suportes materiais. Sem fazer futurologia, o que temos conseguido comprovar é que quando adultos estimulam o uso do computador, as crianças menores aprendem rapidamente (p. 31).

No que se refere à aprendizagem da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual, Figueiredo, Moura e Vieira (2008) constataram que embora eles sejam capazes de produzir escrita alfabética, essa escrita é bastante limitada quanto à criação, construção e organização de ideias, se caracterizando algumas vezes por uma superposição de frases ou pela reprodução de um modelo escolar de texto.

A mediação do adulto pode ser um elemento diferenciador no sentido de ampliar as possibilidades dos sujeitos quanto à exploração, ao reconhecimento de falhas, da necessidade de reformulação de seu texto e sobre a utilização das estratégias cognitivas de resolução de problemas

(FEURSTEIN, 1979, 1980; AUDY, RUPH, e RICHARD, 1991). A importância da mediação para os sujeitos com deficiência intelectual foi ressaltada em diversos estudos de (DEBRAY, 1989; FEUERSTEIN, 1979, 1980; FIGUEIREDO, 2004;

KATIMS, 2001; PAOUR, 1988, 1991). Figueiredo (2004) constatou que a mediação exercia um papel importante sobre o desempenho de alunos com deficiência intelectual em processo de aquisição da escrita. Com a mediação o sujeito era capaz de alterar significativamente a qualidade da sua produção escrita. Alguns sujeitos que espontaneamente produziam escrita silábica, com a mediação aproximam muito mais suas produções à escrita alfabética. Oliveira (1993, p. 26) define mediação como "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação." De forma semelhante, Pino (1991), afirma que "mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação dos termos de uma relação (p. 33)." A relação do homem com o mundo é realizada por processos de mediação semiótica e dos artefatos culturais – como as ferramentas de comunicação digital que torna as funções psicológicas estruturalmente superiores. Sánchez (2002) apresenta dois tipos de mediação que auxiliaram a compor o referencial desta pesquisa, que são as genéricas e específicas. As primeiras são aquelas em que o professor auxilia o aluno a organizar o seu trabalho, enquanto as específicas são apontamentos feitos pelo professor a respeito de determinada operação, que deve ser feita na escrita. Adotamos a mediação específica como pressuposto, na medida em que, foram realizadas intervenções sobre a produção textual dos sujeitos.

A natureza mediada das atividades humanas é esclarecida por Vygotsky (1991), ao analisar *a estrutura das operações com signos*. Ele apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores argumentando que toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples SR). Por outro lado, a estrutura das operações com signo requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) O termo colocado indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado neste elo (p. 44-45). Em todas estas definições, a mediação é compreendida e explicada como um esquema triádico cuja representação – tomando-se como modelo a fórmula da atividade direta proposta por Vygotsky – seria: S X R. Neste caso, um elemento intermediário (X) constitui o elo mediador da relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). Assim, segundo Góes (1997, p. 11), a "abordagem histórica cultural em psicologia (...) requer que se conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento," esquema por ela denominado *modelo SSO*.

Conforme Figueiredo, Salustiano e Fernandes (2003) no modelo SSO a mediação pode ser analisada com base em um esquema triádico que expressa às interações entre os elementos mediados e mediadores de uma relação. Os autores acrescentam que não se pode compreender o crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos apenas com base na análise de seus processos cognitivos ou nas suas relações de ensino-aprendizagem. "Como sujeitos sociais, eles se beneficiam (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais que se estabelecem no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade (pág.77)." Quando empregado para a análise de relações de ensino-aprendizagem fundamentadas na psicologia sócio histórica, este esquema relaciona um sujeito da aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador

(cujas funções podem ser desempenhadas por um professor, por alguém que desempenhe um papel equivalente ou, ainda, por uma ferramenta cultural). A clareza da análise de qualquer evento de mediação implica, portanto, em especificar ou definir o papel de cada um dos elementos que compõem esta tríade.

Em uma pesquisa qualitativa com oito sujeitos com deficiência intelectual, Gomes e Figueiredo (2003) constataram que aqueles que melhor interagiram com os mediadores avançaram mais, suscitando a ideia de que a relação com o conhecimento está ligada à forma de relação com o outro. Neste estudo, as autoras analisaram os processos cognitivos implicados na aquisição da linguagem escrita em sujeitos com deficiência mental, verificando particularmente a emergência das estratégias de leitura. Verificaram que os sujeitos utilizam estratégias de leitura semelhantes àquelas utilizadas por sujeitos ditos normais, na tentativa de interpretar a linguagem escrita. Gomes (2001), por sua vez, identificou em seus estudos que, durante as sessões de intervenção a partir de leituras compartilhadas, ao se depararem com uma palavra complexa, os sujeitos eram capazes de utilizar as pistas já fornecidas pelos outros, possibilitando a retomada e a reelaboração da leitura de seus pares.

Segundo Audy, Ruph, e Richard (1991), que se apoia nos estudos de Feuerstein (1979, 1980) e Sternberg (1986) existe três grandes categorias de estratégias cognitivas: as estratégias de observação, as estratégias de resolução de problemas e as estratégias de resposta. Corroborando com Audy, Ruph, e Richard (1991), Dembo (1994) afirma que as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente.

Flavell (1987), Garner (1988) e Lobo (1989) fazem a distinção entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitiva. As primeiras consideradas técnicas, procedimentos específicos para o sujeito atingir os objetivos, realizar as tarefas, atividades invocadas que permitem o desenvolvimento cognitivo. As segundas consideradas procedimentos que permitem ao sujeito certificar-se de que o(s) objetivo(s) foi alcançado. São, igualmente, atividades invocadas que monitorizam e regulam a aprendizagem e o desenvolvimento ou progresso cognitivo. Deste modo podemos considerar que cognição e metacognição são processos independentes, embora complementares.

Tais estudos mostram que o contexto da mediação pode colaborar para a utilização de estratégias por parte dos sujeitos com deficiência intelectual. Mas será que em contexto digital a mediação também colabora para a utilização de estratégias cognitivas durante os processos de leitura e de escrita?

A presente pesquisa investiga se a produção textual em contexto digital favorece a emergência de estratégias cognitivas de alunos com deficiência intelectual, verificando se: a) Qual a natureza das estratégias cognitivas durante a produção textual em meio digital; b) a parceria com um colega sem deficiência, normalmente mais proficiente, estimula a produção escrita do aluno com deficiência intelectual verificando se estes alunos percebem a necessidade de introduzir modificações no seu texto original; c) a comunicação digital (uso do MSN e do email) favorece os alunos com deficiência intelectual em suas produções escritas e d) a pessoa com deficiência intelectual no contexto da interação com o mediador manifesta um comportamento imitativo ou de dependência, ou ele demonstra capacidade em afirmar seu ponto de vista e levar em consideração o ponto de vista do outro.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se inscreve na abordagem sócio-construtivista desenvolvida através de uma situação experimental em meio digital. Ela foi realizada em parceria entre pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande e da Universidade Federal do Ceará.

Foram sujeitos da pesquisa sete alunos com deficiência intelectual e sete sem esse tipo de deficiência, com idade entre 15 e 32 anos. Os alunos com deficiência intelectual (ADI) eram capazes de ler e escrever alfabeticamente além de serem familiarizados com contexto digital. Os sujeitos ditos normais, denominados mediadores voluntários (MV) faziam parte do meio social do aluno com deficiência intelectual e alguns eram colegas de turma desses alunos.

Foram constituídas sete díades cada uma composta por um aluno com deficiência intelectual (ADI) e outro sem esse tipo de deficiência (MV). As duplas de Fortaleza se comunicavam com outras duplas, com o mesmo perfil, da cidade de Campina Grande. As sessões de comunicação digital ocorriam na frequência de uma vez por semana com duração aproximada de 45 minutos. Apenas os alunos com deficiência intelectual redigiam as mensagens e utilizavam o teclado do computador. O papel do aluno dito normal (MV) era levantar questões e fazer sugestões ao ADI enquanto o mediador pesquisador[1] (MP) mediava à comunicação entre eles e entre a dupla de Campina Grande.

Antes do início da realização das sessões os mediadores pesquisadores (MP) vivenciaram uma formação acerca dos pilares da pesquisa (mediação, conflito sóciocognitivo, deficiência intelectual e produção textual), bem como sobre as estratégias de mediação das díades. Os mediadores voluntários (MV) também passaram por uma formação de como deveriam realizar a mediação durante as sessões de intervenção.

Todas as sessões de comunicação foram registradas por meio de vídeos. Para garantir o anonimato dos sujeitos nesse texto serão utilizados nomes fictícios.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa resultantes das intervenções realizadas durante a produção textual dos alunos com deficiência intelectual foram agrupados em duas categorias principais: escrita e estratégias cognitivas.

A categoria escrita expressa 16 subcategorias as quais revelam os comportamentos dos sujeitos em relação à produção escrita, considerando as dificuldades no campo semântico, ortográfico e sintático. A categoria estratégia cognitiva está divida em 12 subcategorias as quais evidenciam os comportamentos dos sujeitos relativos à utilização de estratégias cognitivas durante a produção escrita. As subcategorias (comportamentos) foram organizadas das menos para as mais evoluídas.

Das 16 subcategorias da escrita, quatro correspondem ao nível inicial de aprendizagem da escrita e quatro ao nível intermediário. As demais pertencem ao nível avançado. Apresentaremos a seguir a distribuição dos sujeitos na categoria escrita segundo os níveis evolutivos: inicial, intermediário e avançado.

Dentre as subcategorias de *nível inicial* a que mais se manifestou foi: *Apresenta dificuldades em perceber o erro ortográfico após a mediação* com frequência de 119 vezes. Dois sujeitos (Daniel e Roberto) apresentaram alta concentração nessa subcategoria em diferentes situações de escrita.

[1] Alunos e bolsistas PIBIC do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Daniel manifesta prioritariamente na escrita via MSN, o que pode ser justificada pela urgência dessa escrita, enquanto Roberto em qualquer situação associa a fala do mediador a um erro apagando e reescrevendo de forma não convencional. Esse tipo de comportamento talvez decorra do fato de que a mediação foi muito centralizada nos aspectos ortográficos da escrita. Cada vez que o ADI cometia erros ortográficos os mediadores se detinham na escrita no sentido de reconstruir a palavra sem erro ortográfico. A mediação centrada nos aspectos ortográficos não deveria ter acontecido visto que no início da pesquisa os mediadores tiveram uma formação no sentido de não centralizar a mediação neste aspecto. É possível que esse comportamento decorra de experiências escolares de escrita vivida pelos mediadores voluntários. Normalmente a escrita em sala de aula se caracteriza por cópias e repetição enquanto que a apropriação da escrita decorre muito mais do uso que o sujeito faz dela nos diferentes espaços sociais e não da ênfase nos aspectos ortográficos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

A subcategoria D*ificuldade em perceber o erro semântico mesmo após a mediação* foi manifestada apenas por dois sujeitos (Artur e Márcia) da pesquisa, o que indica que os demais sujeitos foram sensíveis a mediação no que diz respeito à construção semântica do texto. A percepção do erro semântico indica uma construção que exige maior evolução intelectual que a percepção do erro ortográfico. Na construção semântica o sujeito trabalha com a organização das ideias, o que representa um desafio quando se trata dos sujeitos com deficiência intelectual. No quadro dessa pesquisa consideramos um aspecto positivo o fato da dificuldade nesse aspecto ter tido uma baixa frequência.

Analisando o conjunto das intervenções percebemos que a mediação desenvolvida pelo MV foi muito centralizada nos aspectos ortográficos da escrita e não nos aspectos semânticos o que inibe a fluência da escrita dos sujeitos. Esse tipo de mediação parece não ter contribuído para superação das dificuldades de escrita dos ADI. Diferentemente da mediação exercida pelos MV de Fortaleza, os mediadores que trabalharam com os ADI de Campina Grande centralizaram a mediação sobre os aspectos semânticos da escrita, enfatizando a obrigatoriedade de seguir uma convenção linguística que é condição para a veiculação do sentido da comunicação escrita. (MOTA, SALUSTIANO e FIGUEIREDO, 2011).

Apresentaremos a seguir os comportamentos que caracterizam o nível intermediário da escrita. Das subcategorias de *nível intermediário* a que mais se destacou foi: *Identifica o erro após a mediação e reescreve a palavra/frase de forma convencional*, manifestada principalmente por Márcia, Daniel e Artur. Este tipo de comportamento indica que o sujeito é sensível a mediação e que por meio dela é capaz de produzir uma escrita convencional.

Ainda no nível intermediário a subcategoria *retoma o sentido original da intenção da escrita após a mediação* merece ser destacada mesmo ocorrida com baixa frequência. Ela indica que o sujeito é capaz de preservar sua intenção de escrita, não dispersando sua ideia inicial, o que expressa estabilidade na construção textual. Este aspecto é indicador de uma evolução conceitual do sujeito podendo ser indicativo da superação de uma das características da pessoa com deficiência intelectual que é a instabilidade cognitiva (FIGUEIREDO, POULIN E GOMES, 2010).

Das subcategorias de *nível avançado*: *acrescenta corretamente sinais gráficos após a mediação* foi uma das que mais se manifestou indicando que todos os sujeitos acrescentaram corretamente sinais gráficos em suas produções escritas após a mediação. Esta subcategoria revela maior atenção dos sujeitos sobre as diferentes marcas da escrita, como a inclusão de sinais gráficos em suas produ-

ções o que reflete avanço na apropriação da escrita alfabética. Esta subcategoria não apareceu em pesquisas precedentes por nós realizadas (VERÍSSIMO, SILVA e FIGUEIREDO, 2010).

Gomes (2006) verificou que nas produções textuais dos alunos com síndrome de Down, o emprego dos sinais de pontuação ocorreu, sobretudo, para delimitar o fechamento do texto. Em sua investigação, os alunos ao longo do desenvolvimento da escrita, ampliaram a frequência e a variedade das marcas de pontuação.

A escrita característica da mídia digital também é um indício importante da apropriação dessa nova linguagem (TEBEROSKY e COLOMER, 2003) indicando que sujeitos com deficiência intelectual são capazes não somente de utilizar, mas de *assimilar* recursos tecnológicos que favorecem a comunicação digital, como o email e MSN. Neste estudo, o uso dessa comunicação, favoreceu a percepção do erro ortográfico após o envio da mensagem expresso nas subcategorias *o aluno percebe o erro* e *o aluno percebe o erro sem a mediação e corrige*. Certamente pelo fato desse tipo de texto possibilitar sua leitura mesmo após o seu envio. O MSN permite ao sujeito manter em tempo real o contato com seu interlocutor sem, contudo se afastar de sua escrita.

Um aspecto importante nessa análise é a fragilidade metacognitiva das pessoas com deficiência intelectual, especialmente no que se refere à capacidade de avaliação (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010). O fato de identificar o erro ortográfico após o envio da mensagem pode ser um indicativo de uma atenção maior desses sujeitos para o aspecto da avaliação da própria escrita. Seis sujeitos da pesquisa perceberam o erro em suas produções mesmo sem a mediação e fizeram a correção. Não dispomos de dados na literatura que indiquem o beneficio ou não da comunicação digital para a produção textual de sujeitos com deficiência intelectual, desse modo se faz pertinente um estudo longitudinal no qual fosse avaliado o nível inicial e final da evolução em escrita.

A categoria *estratégias cognitivas* corresponde ao objetivo *que visa saber se o aluno com deficiência intelectual no contexto da interação com o mediador manifesta um comportamento imitativo ou de dependência, ou ele demonstra capacidade em afirmar seu ponto de vista e levar em consideração o ponto de vista do outro*. Nesta categoria os comportamentos foram classificados nos níveis: intermediário e avançado.

No *nível intermediário* foram identificadas cinco subcategorias havendo grande disparidade na distribuição dos sujeitos no interior dessas subcategorias. Dois deles (Artur e Daniel) respondem por mais de 50% dos comportamentos desse nível.

As subcategorias *Repete oralmente a palavra/frase enquanto escreve* e *Repete oralmente a frase como forma de encontrar sentido para escrever*, foram as que mais se manifestaram. Nestas subcategorias os sujeitos fizeram uso da linguagem oral para organizar o pensamento na hora da escrita demonstrando esforço cognitivo durante a construção do texto.

Segundo Hayes e Flower (1980) em seus estudos sobre o modelo do processo da escrita original constataram que a escrita exige muito de quem escreve e dos seus processos cognitivos, porque é um processo muito complexo. Enquanto tenta colocar no papel as suas ideias, o escritor debate-se com a construção de frases corretas, com a ortografia e sintaxe. Bridwel (apud Gouveia, 2010, p. 27) argumenta que os escritores, cujas competências da escrita se encontram pouco desenvolvidas, fazem pequenas pausas durante este processo. Uma das razões é que eles têm que parar para pensar sobre os mecanismos da escrita. Em nossa pesquisa além desta estratégia os sujeitos utilizaram da linguagem oral para reorganizar a frase que iriam escrever.

Apresentaremos a seguir os comportamentos que caracterizam o nível avançado das *estratégias cognitivas*.

De 92 frequências do nível avançado, 67 dizem respeito à antecipação oral da escrita. Este comportamento relativo à implicação com a escrita indica maior preocupação pela organização do pensamento do que pela interação com o outro. Trata-se de uma reflexão cognitiva ligada à própria ação e não a interação e ao conflito cognitivo. "o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende, algumas vezes, das características cognitivas do sujeito e, outras, dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos" (FIGUEREDO E POULIN, 2008, p. 248).

O comportamento que leva em consideração o ponto de vista do outro corresponde a 9,12% da categoria Estratégias Cognitivas. A subcategoria *Entra em conflito cognitivo semântico* se manifestou em apenas três sujeitos (Daniel, Márcia e Sandy), correspondendo a 2,40%. A subcategoria *Entra em conflito cognitivo ortográfico sintático*, apareceu em cinco sujeitos (Artur, Daniel, Roberto, Sandy e Silvana), resultando em 4,32%, representando o dobro da subcategoria precedente. Isso evidencia que os sujeitos entraram em conflito muito mais por questões ortográficas do que por questões semânticas. Talvez decorra do tipo de intervenções do mediador que ocorreu mais sobre os aspectos ortográficos que sobre os semânticos.

A presença de comportamentos que evidenciam o conflito cognitivo, mesmo que de forma tímida, pode ser um indicador que os alunos com deficiência intelectual apresentam uma evolução conceitual. Segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) o aluno com deficiência intelectual apresenta fragilidade ao operar no nível das representações mentais, interferindo assim, na sua evolução conceitual.

Os comportamentos de ordem cognitiva expressos pela subcategoria A*ntecipação oral da escrita* têm maior frequência que os demais comportamentos correspondendo a 32,21%. Este resultado testemunha que os sujeitos consideram a interação com o outro, há antecipação oral do texto a ser enviado, sem que a relação seja direta e representa 32,1% de toda a categoria avançada.

A manifestação de comportamentos que neste estudo puderam ser considerados como avançados indicam que sujeitos com deficiência intelectual *reafirmam o seu pensamento sobre a sua intenção de escrita*, mesmo diante dos questionamentos do mediador voluntário (MV). Entretanto, na maioria dos comportamentos cognitivos (82,69%) o sujeito se engaja pouco na reflexão com o outro.

A forma de interação observada nesta pesquisa talvez não tenha favorecido a interação direta com o MV. Pesquisas futuras devem prever maior interação entre os pares visando possibilitar trocas diretas com o mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram diferentes subcategorias nas duas categorias identificadas (escrita e estratégia cognitiva) as quais expressam a evolução dos sujeitos com deficiência intelectual e as estratégias por eles utilizadas durante as produções textuais via comunicação digital.

Percebemos que, durante a produção textual, via e-mail e MSN, os sujeitos fizeram uso de diferentes estratégias cognitivas, inclusive daquelas consideradas sofisticadas visto serem identificadas como de nível avançado, evidenciando o interesse dos mesmos em produzir textos capazes de expressar o conteúdo da comunicação. No estudo também foi constatado que cinco sujeitos mobilizaram seus conhecimentos anteriores na tentativa de encontrar uma resposta para a situação de conflito referente à produção textual. É importante ressaltar que essa mobilização partiu do pró-

prio sujeito e não pela mediação. Por outro lado, identificamos que o sujeito é sensível à mediação o lugar que o mediador ocupa e, consequentemente, o que atribui a seu interlocutor, constitui um fator decisivo para o desenvolvimento de uma atitude crítica ou passiva nos processos de aprendizagem, nas relações consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento por meio dela é capaz de produzir uma escrita convencional. Mota, Salustiano e Figueiredo (2011) afirmam que não podemos compreender o desenvolvimento pessoal e intelectual dos sujeitos com deficiência intelectual, assim como dos demais seres humanos, apenas com base na análise de seus processos cognitivos ou nas suas relações de ensino-aprendizagem. Como sujeitos sociais, eles se beneficiam ou sofrem prejuízos das mediações que caracterizam suas relações sociais e interpessoais, marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

Assim como a mediação, a utilização da comunicação digital caracterizou-se como uma importante ferramenta de estímulo à análise das produções dos sujeitos. Por meio do e-mail e MSN eles puderam refletir sobre seus textos e sobre aqueles produzidos pelos interlocutores, permitindo a identificação de incoerências.

Este estudo suscita pesquisas futuras que devem prever maior interação entre os pares visando possibilitar trocas diretas com o mediador, especialmente, no que concerne aos aspectos semânticos da produção textual.

REFERÊNCIAS

AUDY, P., RUPH, F. e RICHARD, M. "La préventiondeséchecsetdesabandons par l'actualisationdupotentielintellectuel (A.P.I.)". RevueQuébécoise de Psychologie. nº 1. 1991, vol. 14.

BUSEMANN, A. Psychologiedesdéficiencesintellectuelles. Paris: PUF, 1966.

DEBRAY, R. Apprendre à penser – Le programme de R. Feuërstein: une issue à l'échecscolaire. ESHEL 1989.

DEMBO, M.H. Applyingeducationalpsychology(5 ed.). New York: Longman. 1994.

FEUERSTEIN, R. "L'attitudeactivemodifianteenverslesdifficultés d'apprentissage par l'intégrationet `l'inovation". Conferência em memória do Dr. Sam Rabinovitch, Associationquébécoisepourles enfants avectroubles d'apprentissage. Montreal, 8 de março de 1978.

_____.The dynamicassessmentonretarded performers: The learningpotentialassessment, devicetheory, instrument, andtechniques. Baltimore. 1979.

FEUERSTEIN, R. et al. Instrumental enrichment: Aninterventionprogram for cognitivemodificability. Baltimore: Park Press, 1980.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, R. V. El aprendizaje de lalengua escrita ensujetoscondeficiencia mental. IV Congreso Internacional sobre adquisición de laslenguasdel estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.

FIGUEIREDO, R. V., MOURA, C. L., VIEIRA, C. W. V. Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.R.; GOMES, A. L. L. Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, R. V., SALUSTIANO, D. A., FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiencia mental. In: CRUZ, S. H. V., PETRALANDA, M. (Org.). Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 317-329.

FLAVELL, J. H. Speculationsaboutthenatureanddevelopmentofmetacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivationandunderstanding (pp. 21-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: answeredandunansweredquestions. EducationalPsychologist, 1989, 145-158.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11-28.

GOMES, A. L. L. Como subir nas tranças que a bruxa cortou? Produção textual de alunos com Síndrome de Down. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2006.

GOMES, A. L. L. ; FIGUEIREDO, R. V. . O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por leitores com síndrome de Down. In: X Colloque International de L Afirse, 2001, Natal. X colloque International de L Afirse. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001. v. 1. p. 471.

GOMES, A. L. L. ; FIGUEIREDO, R. V. . A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2003, Poço de Caldas. ANPED- Novo governo – Novas políticas?, 2003.

GOMES, A. L. L. ; FIGUEIREDO, R. V. Une étudecomparative de laproductionécrite de sujetstrisomoques par rapport à celledessujets tout-venant. In: The InternationalSummit for thealliance on social inclusion, 2006, Montreal. The internationalsummit for thealliance on social inclusion, 2006.

GOUVEIA, A. I. A. S. A. Uma abordagem cognitiva da escrita – estudo das estratégias utilizadas por alunos quando escrevem. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009.

HAYES, J. R., and FLOWER, L. Identifyingtheorganizationofwriting processes. In L. W. Greggand E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980.

KATIMS, D. S. Emergencyofliteracy in preschoolchildrenwithdisabilities. Learning DishabilityQuarterly, 1994.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993

LOBO, A. C. B. M. N. G. C. Estratégias metacognitivas no desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento envolvidas na resolução de problemas. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, (1989).

LURIA, A. R.; L' enfant retardé mental. Toulouse: PrivatÉditeur, 1974.

MOTA, S. R.; SALUSTIANO, D. e FIGUEIREDO, R.V. Produção de linguagem, deficiência intelectual e mediação pedagógica em contexto digital. In: IV Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC). 2011. Fortaleza.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAOUR, J. L. Retard mental &aidescognitives. In J. P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelson, &G.Tiberghien (Eds.). Psychologiecognitif: Modèles&méthodes. Grenoble: Lespresses de l'Université de Grenoble, 1988, p.191-216.

PEREIRA, E. C; FREITAS, S. N. Informática e Educação Inclusiva: desafios para a qualidade na Educação. Centro de Educação: Cadernos. Nº 23. ed. 2004. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a4.htm. Acessado em: 01 de junho de 2013.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Cadernos CEDES – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

POULIN, Jean-Robert. Rééducation de typeopératoirebaséesurl'intériorisation de actionetappliquée à des enfants ayant une déficienceintellectuellelégèreâgés de six et septans. Thèse de maîtrise, UniversitéLaval, 1975.

REY, A. Arriérationmentaleet premiers exerciceséducatifs. Neuchâtel, Suisse: Delachaux&Niestlé. 1967.

SÁNCHEZ, E. M. Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas. São Paulo: Artmed, 2002.

SILVA, C. B. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação entre pares. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2011.

STERNBERG, R.J. Intelligence applied: Under standing ansin creasing your intellectual sftrlh. Orlando: Harcourt, Brace et Janovich. 1986.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, C. W. V., SILVA, C. B., FIGUEIREDO, R. V. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, R. V., ROCHA, S. R. M., GOMES, A. L. L. (Org.). Práticas de leitura no

contexto da escola das diferenças. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 99-126.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SIGNIFICANDO A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS
Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Patu/RN, Brasil. É aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central de Mossoró, RN – E-mail: socorrosantos.c@gmail.com

INTRODUÇÃO[1]

Falar sobre inclusão, sobre educação especial/inclusiva atualmente é dialogar com uma sociedade que se prepara para enfrentar paradigmas quanto à questão da diferença, não se tratando apenas dos fatores físicos ou psíquicos, mas colocando a própria formação da identidade sobre questionamento, o que caracteriza o conceito da diversidade.

Compreender a inclusão é dimensionar o enfoque de uma educação integradora, é também dinamizar, adaptar o currículo às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, analisar a inclusão no sentido da diversidade é atravessar o velho paradigma de que a inclusão não é voltada apenas ao deficiente ou aos ditos diferentes, mas que estabelece relações entre todos, independentes de suas necessidades.

Nesta perspectiva, a relevância da pesquisa dá-se pelo enfoque multidimensional e ampliação de conhecimentos da inclusão educacional no Ensino Público, onde se pressupõe o desenvolvimento de um trabalho na área docente/acadêmica alicerçado em bases concretas considerando também a pluralidade dos saberes e os contextos da educação especial. O nosso estudo está situado na abordagem qualitativa em que utilizamos a metodologia da Análise do Discurso para a leitura dos dados, onde a partir da análise das falas dos sujeitos será possível compreender os sentidos e significados que atribui educação inclusiva no contexto da escola regular e na sociedade. Neste sentido, partimos da seguinte questão: Que sentidos e significados os professores atribui à educação inclusiva no contexto da escola regular?

Para tanto, objetivamos analisar as perspectivas dos professores do ensino fundamental acerca da educação inclusiva na escola regular, tendo como instituição pesquisa a Escola Municipal Leís Gomes de Oliveira, identificada como EMLGO, no município de Serrinha dos Pintos/RN, com base na literatura específica em que apresentando um recorte sobre os conceitos abordados sobre uma pedagogia inclusiva, de acordo com autores como ARANTES (2006), CARVALHO (2004), MANTOAN (2006), entre outros, a fim de fundamentar a análise dos dados colhidos mediante entrevistas realizadas com os professores acerca da inclusão lançando também um olhar sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular.

[2] Esse artigo é um recorte da monografia intitulada: **Incluir Quem no Contexto da Diversidade? Análise da Educação Inclusiva na Perspectiva de Professores e Gestor do Ensino Fundamental,** apresentada ao Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Patu – CAP, no ano de 2012 sob a orientação da profa. Msa. Claudia Maria Felício Ferreira Tomé, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A diversidade estabelece a pluralidade dos indivíduos, as suas características, diferenças e semelhanças. Encontra-se nos espaços sociais, no sujeito enquanto ser biológico (relações fisiológicas e comportamentais), nas esferas de poder e cultura, nas relações entre os homens, no modo como o Outro se apresenta sem colocar em questão suas falências físicas.

Quando a compreensão parte de uma ação de mundo e das relações entre o homem e seu espaço, estreitam-se as visões sobre as práticas de como construir diversidade num campo educativo que é a escola. A assimilação a isso está em usar o "velho" espaço escolar, para construção de um novo espaço, onde a emancipação dos sujeitos em suas totalidades produzirá a auto-regularização dos saberes/ensino.

Sobre a relação de propostas de educar para a diversidade, ainda gera insegurança e rejeição sobre os ditos "diferentes". O que explica isso são os estranhamentos sobre as falas que todos devem ser iguais, como também as inseguranças no trabalho educacional escolar, além da carência de um espaço para aprofundar a formação a esse trabalho. Assim, esse contexto de rejeição acontece devido a falta de conhecimento e quebra de construção da identidade.

Sobre o assunto em tela, Gomes (2008, p. 18) enfatiza que:

> [...] a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, cientificas, representações de mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo de processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

Considerando o entendimento da autora, a diversidade está arraigada ao tempo e ao espaço, entrelaçando a sociedade ao seu complexo de construção. Mediante isso, a sua compreensão vai além de um discurso de inserir o diferente, o dito especial no contexto coletivo, e suas indagações. Na verdade, isso é algo inerente à condição humana na condução da formação do *ser* subjetivo. Trata-se de um processo construtivo que oportuniza a experimentação, na tentativa de realização conjunta, individual e social.

Não se pode construir uma sociedade igualitária, de pessoas com os mesmos estereótipos, pois cada um tem a sua singularidade, universo, cultura, um modo de vida e de viver em sociedade. Dizer que uma escola inclusiva é aquela que tem no seu contexto o deficiente é uma maneira errônea de construir o ensino, além de negativar o processo construtivo da diversidade. A inclusão é um campo muito mais amplo, muito mais diverso, que exige tolerância no compreender as diferenças dos sujeitos.

Desse modo, refletindo sobre esse movimento mundial que é a inclusão, é que hoje se têm aumentado o esforço para entender as "diferenças" existentes entre a sociedade. Não se trata aqui de fazer apenas referências às deficiências físicas, psíquicas, entre outros, mas considerar também os fatores, econômicos, políticos, educacionais, culturais, etc. como forma de saber lidar e manifestar o respeito do que aqui chamamos de diversidade humana.

A inclusão consiste em uma atividade/tarefa de compreender, entender, envolver o indivíduo em situações de aprendizagem com princípios da interação. O grande questionamento que se faz é como isso pode acorrer? Para tanto, se faz necessário compreender o que é inclusão, interação, diversidade, no campo social que demarca a existência de uma sociedade pluralista e ao mesmo tempo multiculturalista, que na mesma proporção que demonstra tolerância sobre os fatos sociais, cria um processo de rejeição sobre o outro e suas ações ou sobre o mundo e suas ações, evidenciando assim, uma complexidade na formação do sujeito social.

Arantes (2006, p. 40) enfatiza a inclusão e seu processo educativo como:

> um 'novo paradigma,' que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. [*Grifo Nosso*]

Aqui a ideia de ruptura apresenta um caráter de re-siginificação, como uma atitude de nova expressão, compreensão, de novos fazeres ao contexto de incluir-integrar. Deve-se quebrar o paradigma de sociedade que não enxerga o outro na sua diferença. É preciso, contudo, criar condições de autonomia social, pessoal, educacional para que se repense os direitos de igualdade, de limitações com ênfase nas dificuldades apresentadas por cada um.

Compreender as características específicas que cada criança tem, é uma necessidade que a inclusão determina. Do ponto de vista lógico, é uma estratégia informativa que precisa ser refletida diariamente, visto que, de acordo com as aprendizagens e saberes elaborados pela criança, a torna mais evoluída em suas relações, tendo a necessidade de o professor intensificar seu olhar reflexivo sobre a sala.

Já para Booth e Ainscow *in* Duk (2006, p.64): "a educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva".

Com isso, o princípio da inclusão orienta-se na direção de oferecer suportes para o processo da aprendizagem, assegurando aos indivíduos condições e ofertas de aceitação da diversidade. Daí o avanço em afirmar que quando estamos "entre" sociedade inclusiva, conseguimos educar e ter uma educação inclusiva.

Para Mantoan, (2006, p.16), considerada uma das maiores defensoras da inclusão, ela esclarece que:

> A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais eqüitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Esse entendimento evidencia que a inclusão veio para instituir um direito que todos já o possuem, o aperfeiçoamento da identidade, além de criar uma mútua relação entre os direitos humanos e o ser individual, estabelecendo com isso o sentido da equidade social-inclusiva, capaz de valorizar as particularidades de cada um.

Inclusão no campo educativo vem num sentido de inovação e ao mesmo tempo no questionamento, o que é preciso fazer?

Viabilizar, talvez essa seja a palavra que mais denote o sentido de inclusão. Isso tem a ver com democratização do ensino num sentido de alargar as fronteiras entre os saberes, as diferenças e suas

flexibilidades, tratando-a como desafio, ação de efetivação e trabalho conjunto – formação da classe e corpo escolar.

Se os discursos discorressem em modernizar o ensino, estaríamos desacreditando na inovação. Inovação significa na inclusão, aperfeiçoamento da prática, requerendo reestruturação e melhores condições nas escolas, começando pelos níveis mais baixos de ensino.

Enquanto paradigma educacional, inclusão é um processo dinâmico que faz uso da subjetividade e singularidade onde os sujeitos devem estar envolvidos, e as escolas aptas a recebê-los de maneira especializada, em decorrência de documentos que asseguram a permanecia de *todos* nos espaços educativos.

Inclusão quando associada à deficiência física ou mental, ainda denuncia que estamos marcados por um conceito reduzido de inclusão. Escola inclusiva, sociedade inclusiva é aquela que alarga a fronteira de seu significado e a coloca como fator de mudanças e melhoras nas relações humanas. Se intensificássemos o seu sentido, estaríamos, de certo modo deixando de lado o sentido de simbolismo à movimento transformador.

Crer em uma sociedade inclusiva é fortalecer a aceitação das diferenças, é entender que inclusão não é apenas aceitar o individuo na sua deficiência, e nem tão pouco garantir espaços adequados, é propor abertura para a permanência em comunidade, minimizando o conceito de exclusão e estabelecendo o conceito de sociedade para/da diversidade.

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO NA DIVERSIDADE

A escola atua como uma instância integrante que coloca o social como fator aderente à prática de ensino, há uma interação entre o fator escola e o fator social. Toda ação que perpassa a escola vem de discussões já estabelecidas no social. Essa relação entre ambas tem carregado significados para prática da diversidade em uma concepção inclusiva.

Para melhor compreender a perspectiva dos professores da inclusão das crianças com necessidades educacionais, realizamos um Estudo de Caso com 03 professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Leís Gomes de Oliveira, em Serrinha dos Pintos – RN, onde aplicamos um questionário com questões abertas para que possibilidade maior expressividades de suas concepções práticas e teóricas acerca da educação inclusiva. Para melhor garantir a seguridade da identificação dos sujeitos, utilizamos como referência P1, P2, P3 as letras do alfabeto para representar suas falas no texto.

Inicialmente, ao indagarmos o professor **P1** sobre a sua compreensão quanto à educação para a diversidade com o intuito de saber o conceito/definição de inclusão, ele nos respondeu:

> É um dever do Estado e direito de todos os cidadãos independentes de quaisquer situações, hoje o educador precisa estar apto a desenvolver um trabalho visando à integração de sua clientela, mediante a diversidade, ampliando horizontes, quebrando barreiras e desafiando os preconceitos sociais, pois não podemos esquecer que em se tratando da diversidade é importante salientar que apesar de promover um desequilíbrio entre professores e alunos, ela pode ser usada como um grande diferencial no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando experiências inovadoras no desenvolvimento pessoal e profissional. (*PROFESSOR P1*).

Conforme podemos verificar na fala de P1 quando diz "É um dever do Estado e direito de todos os cidadãos independentes de quaisquer situações" expõe a legalidade tendo em vista os direitos

humanos, colocando não só o Estado como responsável, mas também a sociedade como um todo, além de destacar a ligação de inclusão e integração "visando à integração de sua clientela, mediante a diversidade, ampliando horizontes, quebrando barreiras e desafiando os preconceitos sociais", uma vez que têm a função de juntar a todos em um único processo de aprendizagem mesmo que, para o profissional docente assim como para o alunado, venha lhes causar estranheza.

Compreende-se aqui que a diversidade tem uma característica de "poder" em movimentar as situações de exclusão, capaz de equilibrar as ações de desequilibro quanto ao entendimento do promover um ensino inclusivo, conforme verificamos na fala de P1 ao dizer: "tratando da diversidade é importante salientar que apesar de promover um desequilíbrio entre professores e alunos, ela pode ser usada como um grande diferencial no processo de ensino e aprendizagem".

Carvalho (2004, p. 157) aponta que: "o direito é a igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um".

Se a ação de incluir vai além do significado que pode ser interpretado como introduzir o sujeito ao espaço, seja esse, escolar, social, familiar, religioso, etc, ao indagamos o Professor **P2** sobre o processo de inclusão escolar, este nos respondeu da seguinte maneira:

> A escola precisa e deve trabalhar a inclusão. Não podemos, nem tampouco devemos aceitar que crianças que apresentam limitações sejam rejeitadas pela sociedade escolar e jogadas a própria sorte sem fazermos nada por elas. Vivemos em tempos modernos e a cada dia nos deparamos com situações diversas, onde precisamos aprender a trabalhar com essa nova clientela. Sabemos que são pessoas que precisam de uma atenção maior. Portanto, cabe à escola estar adequada para recebê-los da melhor maneira possível, promovendo uma inclusão, visando a princípio adequar a estrutura da escola as suas condições e ou limitações evitando constrangimentos e desconforto, e no que se refere aos professores, alunos e funcionários em geral, é preciso acolher essas pessoas de forma igualitária respeitando as suas diferenças e interagindo com os mesmos.(*PROFESSOR P2).*

Averiguamos que na fala de P2, a inclusão é posta como questão de aceitação do diferente, e é a diversidade entre os sujeitos que caracteriza isso, além de colocar a inclusão apenas como atendimento a pessoa com necessidades especiais "Não podemos, nem tampouco devemos, aceitar que crianças que 'apresentam limitações' sejam rejeitadas pela sociedade escolar e jogadas a própria sorte sem fazermos nada por elas".

O professor procura respeitar a diferença apesar de limitar o entendimento de inclusão apenas para "limitações" entendidas como deficiência, não percebendo que cada indivíduo tem uma característica e especificidades e que torna múltiplas as diferenças, o que acaba desordenando o conceito de perfeito no que diz respeito ao ensino. Ainda para o seu entendimento a inclusão está em receber pessoas que necessitam das condições de acessibilidade.

A subjetividade reflete no cuidado de não discriminar e negar o outro pelo seu jeito de ser "gente", conforme o que nos falou P2. No entanto, assim o professor P2, a exemplo do professor P1, reduz à inclusão a pessoa com deficiência.

As explicações e definições dadas ao entendimento do que seja deficiência e dificuldade embora sejam parecidos, seus significados são separados quando se põe diante do processo cognitivo do indivíduo. Sobre isso o professor **P3** expõe seu entendimento da seguinte maneira:

> A deficiência está relacionada a uma incapacidade a um problema que na maioria das vezes pode ser irreversível, principalmente em se tratando de uma deficiência física,

> mas, sendo assim, para esse aluno, nada o impede que o mesmo apresente um bom desenvolvimento intelectual. Já quanto à deficiência psíquica ou físico-psíquica, as complicações são maiores, tornando-o impossibilitado de realizar inúmeras tarefas, partindo do pressuposto de que é através do nosso intelecto que controlamos os movimentos, assimilamos e desenvolvemos a aprendizagem. No entanto a dificuldade, apesar de ser mais frequente, é algo que pode ser superado com dedicação, técnicas e métodos diferenciados a partir da experimentação e determinação dos pais, do educando e dos educadores. (*PROFESSOR P3*).

A deficiência diferencia da dificuldade em razões da irreversibilidade dos casos. Não se trata apenas de conceituar o que seja cada uma, mas de significar no espaço em que estejam atuando, pois mesmo se tratando de uma deficiência ou dificuldade, nada impede de o aluno desenvolver sua cognição. Entender a deficiência como uma dificuldade é uma maneira de negar o aluno sua potencialidade diante de qualquer obstáculo em sala, que ora contradiz a fala do professor: "[...] impossibilitado de realizar inúmeras tarefas, partindo do pressuposto de que é através do nosso intelecto que controlamos os movimentos, assimilamos e desenvolvemos a aprendizagem." Segundo o professor, a dificuldade por sua vez ganha tratamento comum ao espaço, mas que pode ser superado por meio de ações práticas do professor: "a dificuldade, apesar de ser mais frequente, é algo que pode ser superado com dedicação, técnicas e métodos diferenciados a partir da experimentação e determinação dos pais, do educando e dos educadores". Assim, ao falar de deficiência e dificuldades, essas podem ajudar interpretar a inclusão em sentido amplo, na busca das identificações dos sujeitos que apresentam qualquer característica diferenciada das demais, além de poder notar em seu comportamento a falta de entrosamento com os colegas, falta de desempenho de tarefas, entre outros.

Diante dos dados colhidos e apresentados, os professores ainda não têm ideias claras acerca do educar para a diversidade incluindo, como deveria ser, de estender a todos os sujeitos e não ser colocada apenas como a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Falta-lhes o entendimento de que a diversidade se faz presente na produção da prática, saberes, valores, linguagens, formação da identidade e cultura, técnicas e experiências de aprendizagem, que até aqui se mostrou oculta.

Assim, ao perguntamos a **P3** se a escola estava preparada para incluir e integrar pessoas e sobre o processo de formação docente, responderam que:

> Teoricamente sim, pois existem muitos discursos em torno da inclusão que até parece que esse nome virou uma marca a ser exposta pelos políticos em seus projetos. Mas a grande verdade é que a escola não estar preparada e deixa muito a desejar na sua estrutura física, faltam rampas, banheiros apropriados, salas, cadeiras especiais e outros exemplos; e, quanto aos professores, os mesmos sentem-se desorientados uma vez que não dispõem de normas preestabelecidas para atuarem de forma ampla e segura mediante as adversidades vivenciadas. Pois até pode ser fácil falar sobre este assunto, dar ideias, criar métodos e técnicas aparentemente eficientes para realizar um bom trabalho, no entanto, quando nos deparamos com uma turma de 31 alunos onde um deles apresenta necessidade especial tudo se torna difícil e impactante. (*PROFESSOR P3*).

Conforme podemos verificar na fala de P3, quando diz "que a escola não estar preparada e deixa muito a desejar na sua estrutura física. Faltam rampas, banheiros apropriados, salas, cadeiras especiais", referem-se à questão da estrutura física do campo escolar, uma vez que deixa muito a desejar o atendimento especializado, pois não há um espaço amplo para circulação de cadeirantes, banheiros adequado, materiais didáticos que se adéquem àqueles que precisam de adequação quanto ao uso e sua prática. São condições básicas que faz toda a diferença no processo de mediação do saber.

O mesmo professor ao falar sobre amparo legal: "uma vez que não dispõem de normas pre-estabelecidas para atuarem de forma ampla e segura mediante as adversidades vivenciadas" faz uma confusão entre preparação, formação do professor e instrumentalização legal, pois diz não existir normas. Mas, na verdade, normas existem, estão nos documentos que asseguram a inclusão como ação legal e de direito de todos, como a LDB, Constituição Federal, Lei de Salamanca, entre outros.

O professor ainda fala da inclusão como um processo que pode até ser comum em discursos, mas que na prática, os professores se deparam com situações críticas, começando pelo excesso de alunos que cada sala de aula suporta. E quando advém com a falta de conhecimento fica difícil conduzir esse processo em forma de progresso, conforme podemos verificar num trecho da sua fala: "[...] pode ser fácil falar sobre este assunto, dar ideias, criar métodos e técnicas aparentemente eficientes para realizar um bom trabalho, no entanto, quando nos deparamos com uma turma de 31 alunos onde um deles apresenta necessidade especial tudo se torna difícil e impactante".

É bem verdade que a escola apresenta um excesso de alunos em sala de aula, mas uma das competências do professor é a estratégia para conduzir as situações de aprendizagem. Nesse sentido, ele deve estar atento às ações feitas pelos alunos para poder subsidiar um trabalho de qualidade.

Cabe dizer que mesmo havendo uma necessidade urgente de formação, esta não basta, pois é necessário também diálogo entre aqueles que fazem a escola e seu ensino. Trazer, em discussões, os sentidos da diversidade presente nos alunos, envolver a escola em uma tomada de decisões no sentido informativo, permitindo ao professor junto com o corpo escolar reestruturar o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito que se dá à inclusão ainda é um pouco restrito, pois ao abordar a temática as pessoas fazem referência apenas às de necessidades especiais e sua necessidade de assistência. No entanto, hoje, o que devemos compreender é que o paradigma da inclusão passou a ter ampla finalidade e definições, ampliando seu conceito de incluir numa perspectiva de diversidade; um efeito de integração entre os sujeitos e seu espaço.

A inclusão se dá como um processo de inovação e, assim, necessita ser pensada como uma ação de incluir todos em qualquer espaço, onde os sujeitos se façam presentes, sobretudo no campo educacional. Se a ideia de integração escolar nasce com a função de retirar pessoas que apresentam situações de deficiência de um espaço de não aprendizagem sistematizada, incluindo-as num contexto de ensino/escola, então se devem pensar nas lacunas relacionadas ao déficit do ensino. Assim, é preciso reestruturar as escolas e re-significar as práticas pedagógicas e o termo "ser diferente" e, consequentemente, categorizar as várias formas de Educação Inclusiva.

Quando nos reportamos às respostas dadas pelos entrevistados, podemos constatar que o tema inclusão já se faz presente no contexto educacional das pequenas cidades brasileiras e em mais específico na Escola Leís Gomes de Oliveira. Diante disso, pudemos perceber que os professores, mesmo com dificuldades por estarem vivendo uma nova realidade escolar, que segundo eles ainda apresenta barreiras, demonstram-se dispostos a trabalharem da melhor forma possível com seus alunos especiais, não os tratando com diferenças, mas sabendo respeitar os limites de cada um, embora se reportem a "limites" e/ou dificuldades apenas quando se referem aos alunos com NEE.

Acreditamos que, quando o professor não trata com diferença a necessidade do outro, torna sua ação de tratamento igualitária desempenhando um trabalho inclusivo, mesmo que estes precisem ser organizados, explorados e significados de maneira que o direito à educação seja visto como um processo ativo que requer novas demandas, na prática, e que deve ser extensivo a todos.

Constatamos também que ainda é preciso organizar o fazer pedagógico para colocar a escola como integradora da inclusão, sobretudo em relação aos conhecimentos teóricos que abordam a questão de inclusão e diversidade.

Quanto à escola, no que se refere à estrutura física, podemos perceber que há muito que se fazer para adequar o espaço às necessidades dos alunos, em respeito maior aos cadeirantes, pois faltam condições para que os mesmos possam se locomover com mais facilidade.

Discutir a inclusão e seu processo de diversidade é uma tarefa que estará sempre inacabada no campo educativo, e que sempre vai percorrer a sociedade e suas demandas, uma vez que uma confronta a outra. Assim, educação inclusiva para ser consolidada nesses espaços, precisa ser apresentada com entusiasmo e manifestação de melhorias ao ensino, bem como a capacidade de oportunizar saberes aos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus,2006.

DUK, C (org). **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3ª ed. Brasília: MEC/SEE, 2006.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo:** Diversidade e Currículo. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com o pingo nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

INCLUSÂO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO DE ALUNOS ESPECIAIS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE LUCRÉCIA/RN

MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA
UERN – lulinhaduarte@hotmail.com
FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
UERN – heltonduarte79@hotmail.com
IURE COUTRE GURGEL
UERN- Yurecoutre@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A escola no seu percurso histórico se caracterizou pela visão de educação que demarca a escolarização como privilégio de um grupo, legitimando um tipo de exclusão apoiada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Assim sendo, o processo de democratização da educação, vem ratificando o paradoxo inclusão

/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo sujeitos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de separação e integração implicando na seletividade, e consequentemente no fracasso escolar de alunos especiais.

A inclusão deve ser vista na atualidade mais que uma proposta escolar, pois deve ser vista como uma causa social, que se configura também como uma luta por uma escola para todos, sustentada no paradigma da importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, a implementação de uma política de inclusão escolar é premissa urgente, visto que, por muito tempo a história da Educação Especial ficou distante no campo escolar, pois, compreendia-se então que esta modalidade educacional era restrita ao tratamento médico de crianças com necessidades especiais, antes denominadas de seres deficientes. Esta classificação por muito tempo excluiu as crianças das escolas, tinham uma vida social diferenciada das demais, pois, acreditava- se ainda que a escola fosse para crianças ditas "normais".

O que se verifica é que a inclusão surgiu como maneira de amenizar a exclusão, não só escolar, mas social de sujeitos portadores de necessidades especiais. No entanto, o que se observa é que a escola, e professores precisam criar condições para transformar a escola regular numa escola inclusiva, de modo que ao receber a criança especial saiba como proceder para que se socializem naturalmente com as demais crianças. Nos debates atuais sobre a inclusão, se tem apresentado que a escola precisa estar ciente do desafio de encontrar maneiras eficazes para proporcionar tanto o acesso, como a permanência dos alunos especiais na modalidade normal de ensino.

Vale destacar ainda que, este estudo partiu da necessidade de averiguar como o paradigma da inclusão está sendo discutido, e/ou implantado em uma escola municipal de Lucrécia/RN, procurando observar se a proposta pedagógica da escola pesquisada contempla como objetivo a educação

inclusiva. Para alcançar nosso foco, realizou-se questionários com perguntas abertas, além de se observar a prática pedagógica dos professores questionados.

ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em1857 Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro. Foi no início do século XX, que implantaram o Instituto Pestalozzi (1926) especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e em 1945 Helena Antipoff cria na Sociedade Pestalozzi o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas.

No entanto, foi em 1961, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência firma-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que reza sobre o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro da modalidade normal de ensino. E com a Lei nº. 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, definindo o "tratamento especial" para os alunos com deficiências físicas, mentais, e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, mas, mesmo assim, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais acabando por reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

A partir disso, começou-se a perceber que a discursão sobre a educação especial estava em pauta, pois em 1973, é criado no MEC- Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela administração da educação especial no Brasil, que, sob a perspectiva integracionista, impulsionou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, e superdotação; sendo sustentadas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Mas mesmo assim, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência.

Mas é com a Constituição Federal de 1988 que se percebe que um dos seus objetivos fundamentais, era "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação"- art.3º inciso IV. Determinando, ainda no artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios norteadores para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino-art. 208.

Só a partir, do final do século XX, se presencia variadas discursões acerca da Educação Especial no Brasil, com foco mais democrático, vendo as crianças especiais, como cidadãos, que tem direito aos serviços e benefícios usufruídos pelas demais pessoas. .Conforme postula Martins (1999, p. 135): [...] o dualismo educacional (ensino regular e ensino especializado) não tem razão de existir. Ou seja, na atualidade não deve existir barreiras que distanciem pessoas deficientes e normais. Daí a escola regular não pode servir-se de modelos segregados, mas sim, deve incluir no seu currículo, novas me-

todologias, para atender aos alunos especiais com eficiência e eficácia. Só assim, o aluno será visto como um sujeito do conhecimento, capaz de aprender a aprender.

Na segunda metade da década de 90, a Educação Especial no Brasil teve um respaldo legal pela LBD, Lei n° 9394/96, em capítulo V e artigo 58: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". O que se observa, é que mesmo tendo um enfoque inclusivo, essa Lei deixa espaços para possíveis segregações, quando reafirma o caráter especializado para as crianças que não conseguirem integração nas classes comuns de ensino regular (art. 58, § 3°, Lei n° 9394/96 de 1996).

Percebe-se que mesmo respaldada legalmente, a educação especial ainda conservava aspectos históricos segregatórios, permitindo o isolamento de crianças por motivos de não adaptação e por ainda não garantir métodos, e técnicas educativas e organização institucional, que assegure o atendimento as necessidades específicas da criança especial.

Mesmo assim, se percebe que nos últimos anos vem ocorrendo mudanças no que se refere ao atendimento as crianças especiais na modalidade de ensino normal. Esse fato é apresentado por Stobaus (2006, p. 9) quando ressalta que: "[...] nas últimas três décadas têm testemunhado as mudanças e progressos ocorridos no mundo em relação à Educação Especial". O que se observa, é que se vem intencionando desenvolver métodos de ensinos eficazes para a intervenção de crianças especiais. Estes propósitos e mudanças implicam em encaminhar um modelo educacional capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como ferramentas positivas para a pluralidade cultural e o respeito aos direitos humanos, que defende também o direito a educação.

Diante dos questionamentos à respeito da inclusão, vem surgindo no Brasil escolas inclusivas para atenderem as crianças portadoras de necessidades especiais, numa perspectiva de garantir o atendimento à diversidade humana, respaldada pelos paradigmas da Constituição Federal de 1988, amparando a necessidade de promover políticas públicas que assegurem a Educação Especial à efetividade de padrões educativos igualitários, protegendo as crianças com necessidades especiais de qualquer tipo de preconceito e de outras formas de discriminação. Esses paradigmas legais deram respaldo legal a educação inclusiva como política pública para a proteção a educação especial, como modalidade educativa de direito e respeito à diversidade humana.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial está pautada na criação do Decreto n° 6.949/2009 da ONU- Organização das Nações Unidas, a qual ratifica sobre os direitos das pessoas com deficiências adotando o paradigma da Educação Inclusiva com defesa ao direito da criança especial frequentar e permanecer na escola regular, interagindo na construção do conhecimento.

Assim percebida e compreendida, a escola inclusiva deve assumir um caráter de educação como um direito de todos não somente de acesso à escola regular, mas de respeito à diversidade humana, dando direito à criança especial de aprender e interagir junto aos demais como cidadãos comuns. Nesse sentido, tomando os postulados de Oliveira (2004), se percebe que estar-se romper com a situação de exclusão e de discriminação que os sujeitos com necessidades especiais vivem no contexto educacional e social.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ESCOLA PARA TODOS

Diante das mudanças socialmente ocorridas depois da década de 90, o Brasil passou a repensar o paradigma da escola inclusiva, tendo como público principal, os alunos da educação especial, que antes participavam de um processo social e educativo segregado.

Por isso, se observa que o paradigma da educação para todos, parte do princípio de que a heterogeneidade produz troca recíproca de culturas e de aprendizagens, onde todos devem ter acesso ao saber, reconhecendo que o ser humano é diverso e, ao mesmo tempo único, e que cada pessoa é especial, tem suas limitações, habilidades e valores diferentes as quais na interação podem ser superados ou aprimorados se houver o respeito na convivência com os portadores de necessidades especiais.

Assim, percebe-se que o paradigma de educação para todos, traz a compreensão de uma educação inclusiva. Assim sendo, a escola que atende somente a alunos normais não pode existir numa sociedade que defende os direitos humanos tendo como lema a educação para todos. Portanto, se deve considera a inclusão como fazendo parte do discurso e da prática escolar, pois a instituição escolar deve preparar o aluno para a vida, seja ele portador de deficiência ou não. Para Stabaus (2006), ensinar deve ser entendido como o encontro com o outro e a inclusão escolar deve provocar mudança de atitude diante do outro. Isso implica em reconhecer que lidar com o diferente requer que se ofereçam novas e variadas possibilidades de aprendizagens, uma vez entendido que, é papel da escola na atualidade, conceber o ato de aprender como um movimento recíproco, onde todos são sujeitos dotados de habilidades e competências interagem na construção do seu próprio conhecimento. Assim sendo, a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de reconhecimento de que a igualdade de aprender deve ser concebido como ponto de partida, e as diferenças no processo de aquisição do conhecimento como ponto de chegada.

ANÁLISE DOS DADOS

Sabe-se que a inclusão, teve início na década de oitenta e consolidou-se no anos noventa, surgindo como um modelo social onde é papel da escola contribuir para que os alunos especiais sejam inseridos na sociedade como seres capazes de viver com os outros, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ser atendidas nas suas necessidades comuns e especiais.

A inclusão é, pois uma atitude, uma convicção. Não é uma ação ou um conjunto de ações. É um novo modo de vida, um modo de se viver em conjunto, fundados na certeza de que cada sujeito é respeitado e pertence a um grupo social. Ou seja, uma escola inclusiva é uma instituição educacional na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam. Isso implica dizer que as escolas inclusivas terão que ter uma gestão pedagógica que contemple a inserção de alunos especiais. Daí, a necessidade de se planejar a prática de sala de aula em conformidade com os programas de educação inclusiva.

Partido desse entendimento se propôs a conhecer a compreensão do professor pesquisado acerca do que entende sobre como deve ocorrer a inclusão escolar de alunos especiais, tivemos como resposta do professor (p1).

> A inclusão deve ocorrer dentro de um ambiente, onde as pessoas estão preparadas para lidar com alunos que apresentem deficiências, ou seja, com perfil próprio, com suas competências e incompetências. (p 1).

Como se pode perceber o professor (p1) compreende o que seja inclusão, pois é conhecedor do discurso, apresentado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, que determina que cabe às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001). Sabe-se que as crianças portadoras de necessidades especiais, apresentam deficiências e também competências, pois, destaca que se deve considerar as particularidades, isso é percebido quando coloca que os alunos especiais apresentam o seu próprio perfil.

Analisando ainda, a resposta do professor (p1) se percebe que ele tem consciência da importância da formação de toda equipe escolar para o desenvolvimento de uma aprendizagem que o aluno especial tem direito. Mas apresenta que a formação é restrita apenas aos professores, e ainda aponta que as vagas para formação quando surge são restritas deixando a desejar.

Assim compreendido, se buscou entender quais são os principais desafios para a Educação Inclusiva, obtivemos como resposta do professor (p5).

> Que os profissionais de educação sejam preparados para receber esses alunos, bem como, as escolas disponham de materiais pedagógicos para adequar a metodologia para esses alunos. É necessário também que haja maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa e que o currículo seja amplo e flexível, bem como é indispensável que se adote critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção desses alunos.

O professor destaca como principais desafios para atender aos alunos especiais a formação dos profissionais da educação, o que se percebe que ele é ciente de que não basta somente o professor ser capacitado, mas todos da escola, além de destacar a importância da flexibilidade do currículo e da avaliação de modo a não prejudicar esse aluno.

O que se pode verificar que o professor (p5), é conhecedor das mudanças, destacadas pelas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo2º, que determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ao se procurar saber qual o papel do educador na Educação Inclusiva? O professor (p2) respondeu.

> O papel do educador na educação inclusiva é de facilitador ou mediador do processo de aprendizagem do aluno especial. Só que não estamos preparados para desenvolver estratégias de ensino diversificadas. Acabando por prejudicar o desenvolvimento dessas crianças.

Na fala desse professor se observa que ele é ciente de que a má aplicação de metodologias em sala de aula de alunos especiais pode prejudica-lo, visto que em sua fala o papel do professor é de grande importância na mediação do saber. O que se faz necessário recorrer ao que apresenta Matoan e Pietro (2006, p. 22), ao que é certo nas classes de alunos especiais: "[...] é que jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais." Ou seja, o discurso do professor transparece a ideia de que como mediador do aluno com o conheci-

mento o professor deve está preparado pedagogicamente, principalmente no que se refere a alunos especiais.

Ao indagar sobre quais as Práticas Pedagógicas que devem ser adotadas em Escola Inclusiva, o professor (p.4), respondeu.

> Deve-se primeiramente adaptar as metodologias ao nível dos alunos; organizar o tempo para incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado no horário de aula e em atividades extraclasse; adaptar as avaliações considerando as individualidades; definir o nível de competência curricular do educando, bem como a identificação dos fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Na resposta do professor (p4) no que se refere às metodologias que devem ser utilizadas em classe de alunos especiais, demonstra que a escola é que deve se adaptar a esses alunos, e não como se costumava ver, os alunos é que tinham que se adaptar a escola, acabando muitas vezes em evasão, visto que as suas particularidades não permitia acompanhar o aluno dito "normal". Além disso, conforme sugere o professor, as avaliações, e o currículo devem também, serem adaptados para que os alunos especiais usufruam da escola para o seu desenvolvimento cognitivo. Matoan e Pietro (2006, p. 27), Apresentam que: "Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se organizar o atendimento que dispensam a seus alunos. Assim, essa professora parece conhecedora da importância de metodologias diversificada como fator necessário a produção do conhecimento aos alunos especiais.

Ao perguntar se na escola em que leciona os professores e demais funcionários estão preparados para atender ao aluno especial? O professor (p6) ressaltou:

> Não, pois a pesar de ser conhecedor do que é inclusão, e do que é necessário não temos formação suficiente para desenvolver uma prática pedagógica para esses alunos, visto que, quando aparece um curso para lidar com alunos especiais geralmente as vagas são poucas, o que dificulta a nossa formação, sem contar que as formações se restringem apenas aos professores, e os que fazem parte da escola, como diretor, vice, pessoal de apoio ficam a margem.

Na resposta desse professor se percebe que tem conhecimento sobre o que venha ser "inclusão", no entanto, diz os professoras da escola que leciona não apresenta formação suficiente para atender alunos especiais, fala ainda que quando aparece uma formação não é suficiente para desenvolver uma prática pedagógica que atenda as especificidades dos alunos- especiais; mesmo porque segundo sua resposta as vagas são limitadas, e que os demais funcionários não participam dessa formação. A resposta desse professor leva a entender que a referida escola não leva em consideração que para desenvolver uma educação de qualidade não basta apenas preparar o professor, mas sim todos que fazem parte da escola; do porteiro ao diretor. Pois, a escola inclusiva não deve se restringir a práticas tradicionais o que nos leva a recorrer ao que apresenta Pietro (2006)ao referir as instituições escolares, defendendo que as escolas ao reproduzirem fixamente o modelo tradicional de ensino, não apresentam capacidade de responder ao desafio da inclusão, nem preparar o aluno para a vida social como os demais alunos ditos 'normais', pois não terão capacidade de proporcionar uma aprendizagem necessária a vida em sociedade dos sujeitos especiais.

Presume-se assim, que os professores entrevistados, reconhecem que crianças portadoras de necessidades especiais são pessoas que merecem atenção especializada, precisam por direito usufruir das mesmas condições das demais crianças tendo oportunidade para desenvolver-se de acordo com suas capacidades e limitações, além de merecerem serem respeitadas e mediadas corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se assim, que a abertura das escolas de modalidade normais para alunos com necessidades especiais, devem respeitar às diferenças desenvolver metodologias diversificas que supram ad deficiências do aluno especial, pois a inclusão deve propor o rompimento das fronteiras entre as disciplinas, o saber e a realidade de cada criança, o que implica no reconhecimento à diversidade.

Logo, percebe-se que o maior desafio da educação inclusiva, é construir dentro da escola regular, um projeto de ensino inclusivo, bem como aprender a lidar com as crianças especiais e fazê-las aprender, considerando as condições individuais e suas limitações. Para tanto, é necessário a formação de toda a equipe escolar, de modo a promover um ensino inclusivo. Só dessa maneira, estar-se combatendo os contrassensos a respeito da inclusão, dando o sentido a escola inclusiva demandada pela sociedade atual.

Logo, o que se verifica é que os professores pesquisados precisam procurar incorporar o conhecimento teórico em sua prática pedagógica, desenvolvendo a reflexibilidade como forma de repensar a sua metodologia de modo a saber como lidar com alunos especiais na modalidade normal de ensino. O que se observa é que, só o teórico não possibilita a inserção do aluno com necessidades especiais de maneira eficaz na escola normal, mas sim, tem-se que relacionar teoria e prática de modo a não excluir esse aluno.

Os professores pesquisados são cientes do que seja a inclusão escolar de alunos especiais, mas não sabem lidar com esses alunos, o que sugere que eles precisam urgentemente redirecionar seu fazer pedagógico a partir do refletir teórico/prático, bem como buscar uma formação que atenda a essa inserção, visto que, as diferenças devem servir para os educadores procurarem saídas para desenvolver a participação ativa dos alunos com deficiência. Ao adaptar a sua metodologia para incluir esse aluno, o educador proporciona a esse aluno a experimentação de aprender em interação com alunos ditos normais.

Logo se percebe que as escolas em que os professores pesquisados lecionam precisam urgentemente, implementarem políticas de formação para atendimento de alunos especiais, considerando não apenas os professores, mas todos que fazem parte da escola, pois o atendimento inclusivo é um direito ao público especial, pois a constituição de 1988,reintera esse direito, quando apresenta que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais devem fazer parte da rede regular de ensino, preservando e oferecendo recursos especiais para esses alunos. Por isso, a inclusão deve ser concebida como responsabilidade de todos, tanto da sociedade civil, como dos poderes públicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9394/96. Apresentação Esther Grossi. 3 ed. Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. II. Título:**

Saberes e práticas da inclusão: Introdução. MEC/SEESP, 2005, Brasília. BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil para educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, M. S. C. A. **A integralização de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar Vygostskyano**. In: ABRAMOWICZ, A. et. Para além do fracasso escolar. Campinas: papiros, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Enquadramento da Ação: Necessidades educativas especiais. In: Conferencia Mundial sobre NEE:** Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1992. MANTOAN, M.T. E. Inclusão escolar: (org) Maria Tereza eglér, Rosangela Gavioli Prieto; Valéria Amorim. – São Paulo: Summus,2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: AS POSIÇÕES-SUJEITO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO

ARIELA SORAYA DO NASCIMENTO SIQUEIRA
Universidade Federal do Amazonas – ariela.banhos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar como se dá o processo de aquisição de língua materna e de segunda língua no contexto da pessoa surda. Pretendemos elucidar como ocorre o processo da educação de surdos no Brasil, baseando-nos na legislação vigente. Além disso, evidenciaremos o empenho da educação brasileira em ensinar a língua portuguesa como objetivo primordial na formação dos surdos, colocando a língua de sinais em posição menos relevante.

A nossa pretensão principal nesse texto é fazer uma apanhado teórico da concepção funcionalista no que trata da aquisição da linguagem, utilizando, para isso, as abordagens de alguns linguistas da área. Além disso, discutiremos alguns pontos da abordagem interacionista nos processos aquisicionais. Ao final, faremos uma proposição de possíveis motivos que levam o surdo ao não aprendizado da língua portuguesa.

DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A educação de pessoas com deficiência começou a partir do final do século XIX. Mas os registros desse atendimento, como destaca Mazzotta (2005), evidenciam que essa educação era na verdade de uma assistência ou terapia. A proposta de uma educação como direito da pessoa com deficiência passou a vigorar apenas em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos que afirmou "Todo ser humano tem direito à educação" (Organização das Nações Unidas – ONU), contribuindo para que a pessoa com deficiência fosse vista como cidadã. Nos anos que seguiram a essa declaração ocorreram iniciativas pelo fim da segregação dos deficientes e o início da integração deles em sociedade, o que ainda é esperado que ocorra efetivamente.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação escolar é reconhecida como um direito de todos, independente da idade, integridade física ou mental, sexo e cor, tendo como responsáveis pelo seu provimento o Estado, a família e a sociedade (BRASIL, 1988, art. 205). Não basta somente reconhecer a educação como direito de todos, é necessária a oferta de uma educação de qualidade e que respeite as diferenças individuais. Como afirma Monteiro (2003), "o direito a educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação *com qualidade de 'direito do homem'*" (p. 764, grifo do autor).

A lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tratou especificamente das pessoas com deficiência em seu art. 9° "Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus" estabelecendo tratamento especial aos alunos

com deficiências física ou intelectual, aos que se encontravam em atraso quanto à idade de matrícula e aos superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Já na Emenda Constitucional de 1978, verifica-se um avanço ao garantir educação a essa população:

> Art. 175, parágrafo 4º: Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e a adolescência e sobre a educação dos excepcionais. Parágrafo único – É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante: I – Educação especial e gratuita. (BRASIL. Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978).

A década de 70 representa um dos marcos na educação de pessoas com deficiência. Nesse período foram criadas várias entidades reunidas em forma de federações: a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974 e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1981. Em 1984 surgiram novas federações, como a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos e a Federação Nacional de Educação de Surdos. (JANNUZZI, 2004).

No fim da década de 80, os debates sobre a inclusão se intensificaram, agora com a ideia de adaptação de currículo oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, portanto, sem mais exclusões, iniciou-se, assim, "uma firme tendência rumo à Inclusão" (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Passados pouco mais de trinta anos dos debates iniciais sobre a efetiva inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem-se ainda uma realidade nas escolas públicas que não corresponde globalmente ao que está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais que regem a educação brasileira: currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam suas necessidades, efetivando a integração de suas vidas em sociedade. (PCNs, 2000).

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A primeira instituição especializada na educação de "surdos mudos" data de 1770 em Paris. Seu fundador foi o abade L'Eppeé, o criador do método de sinais. Desde esse período da criação da língua de sinais, os surdos no mundo tiveram que passar por diversas situações que os negavam o uso de sua língua materna. No Brasil, essa negação ao uso ainda vigora, não explicitamente, mas por meio da imposição que o sujeito surdo enfrenta para aprender a língua oral da sociedade a qual faz parte, considerando-se menos relevante o aprendizado de sua língua materna, a Língua de Sinais.

A educação de surdos no contexto brasileiro caracteriza-se por práticas e políticas linguísticas que se baseiam em imposição da língua falada, com objetivo que o surdo assimile a língua portuguesa padrão como um modelo de sucesso escolar. Dá-se a maior relevância à aquisição da linguagem no ensino clínico terapêutico para a recuperação da fala.

O ensino nas escolas brasileiras é marcadamente monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento de outras línguas existentes no país. Não basta apenas mudar esta concepção da existência de uma única língua, é necessário que, além de reconhecer o valor da língua de sinais e de outras línguas, se obtenha mudanças nos espaços escolares, preparem-se profissionais qualificados para o atendimento desse público, formem-se novos espaços no ambiente educacional, e acima de tudo, ensinem- se as crianças desde muito cedo a reconhecer e respeitar as diferenças individuais.

Na educação inclusiva, especificamente na educação de pessoas com surdez, observa-se a necessidade de mudanças relacionadas ao ensino da língua portuguesa, que tem sido direcionado apenas aos alunos ouvintes em uma sala de aula inclusiva. Logo, para que haja efetivamente a inclusão e a consequente aprendizagem da língua portuguesa e dos conhecimentos ofertados no ensino regular para esses alunos é indispensável que todos, tanto a escola quanto a sociedade em geral participem desse processo.

No Brasil a aquisição da linguagem da pessoa surda dá-se através de uma língua visual-espacial, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Para que a criança, o adolescente ou o adulto possam adquirir conhecimentos é necessário que dominem uma língua, para que a partir dela possam se comunicar e participar de um grupo social. A primeira preocupação da escola deve ser verificar se esse aluno sabe LIBRAS para poder orientá-lo e ensiná-lo, se isso não ocorre, a escola deve buscar a maneira mais apropriada de levá-lo a conhecer e aprender a língua de sinais. Esse aprendizado bilíngue para o aluno surdo é estabelecido pela Política Nacional De Educação Especial

Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (SEESP), que pontua a educação bilíngue como concepção educacional indicada às pessoas com surdez.

O aluno surdo, na maior parte do seu tempo, estará interagindo com pessoas ouvintes e falantes da língua portuguesa, logo é de grande importância que ele seja conhecedor dessa língua. Mas, a realidade vivida por esses alunos na escola mostra que a maioria deles sai do ensino médio sem saber ler ou escrever em língua portuguesa como deveriam como afirma Quadros (1997):

> [...] A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Em diversas situações a lei não é cumprida quando se trata da educação direcionada às pessoas com deficiência. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente o artigo 59, inciso III, explica que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Assim, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais não implica apenas permitir que estejam juntas em uma mesma sala de aula, mas que participem igualmente de todo o processo de aprendizagem que ocorre em uma escola e, a fim de que possam participar também da sociedade a qual fazem parte.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: LIBRAS X LÍNGUA PORTUGUESA

A história da educação dos surdos no Brasil sempre mostrou uma preocupação exagerada com o desenvolvimento da linguagem. Essa preocupação com o conhecimento e aquisição da linguagem tornou-se quase que exclusiva, deixando-se numa posição menos importante o processo educacional integral da criança com surdez.

Existem várias razões para tal fato, dentre elas destaca Quadros (1997), o fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que tal processo era traduzido por línguas orais- auditivas. Assim, as crianças surdas precisavam desenvolver a linguagem e, por essa razão, até os dias atuais, existem pesquisas que procuram garantir o desenvolvimento da linguagem em pessoas surdas por meio de métodos de oralização. Acreditando-se que, exclusivamente, fazendo o surdo aprender a falar e ler os lábios, ele teria acesso à linguagem.

O que nós observamos hoje, apesar de todo esse empenho, é que os resultados não são tão eficazes assim no processo da aquisição da linguagem baseado na aprendizagem da língua falada. Esse fracasso é percebido na língua portuguesa usada como expressão escrita e também enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem é essencial para qualquer ser humano, e apesar de todas as dificuldades enfrentadas para o estabelecimento da sua linguagem, o surdo buscará formas para a aquisição de sua língua, para poder satisfazer sua natureza humana. Logo que atinge a adolescência, o surdo procura se relacionar com outros surdos por meio da língua de sinais com o objetivo de se firmar e participar de um grupo social.

Para servir de espaço de interação entre os surdos no Brasil, foram criadas associações brasileiras de surdos. Nelas eles podiam utilizar a sua língua livremente, enquanto que nas escolas especiais os alunos surdos tinham que oralizar, e nas escolas regulares as crianças surdas tinham que se "integrar" ao sistema regular do currículo estabelecido para todos os alunos. Podemos perceber assim que ocorreu um movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e linguístico que sempre privilegia o parâmetro da homogeneidade, que não se interessa pelo o que é diferente.

A partir dos anos 60, as pesquisas sobre aquisição da linguagem avançaram muito. Intensificaram-se os estudos que envolvem o processo de aquisição das crianças, como resultado obteve-se a noção de universalidade nesse processo (Fletcher & Garman, 1986). Nesse período começou um estudo sobre a Língua de Sinais Americana

– ASL – por meio de uma descrição feita por Willian Stokoe, publicada em 1965 (Stokoe et alli, 1976). Essa obra influenciou várias outras pesquisas com perspectivas bastante distintas do estatuto das línguas de sinais (Lillo-Martin, 1986), o que culminou no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática Gerativa com Chomsky, ao observar que as línguas humanas têm a capacidade articulatória e auditiva dos seres humanos como limites. Esse limite também pode ser visual, desde que consideremos que as línguas de sinais dos surdos são também línguas naturais e se realizam a partir da mesma matriz biológica que as línguas, digamos, "áudio-orais". (NETO, 2011).

No Brasil, a LIBRAS começou a ser estudada na década de 80 (BRITO, 1986) e a aquisição da LIBRAS nos anos 90 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995). Esses estudos concluíram que a aquisição da língua de sinais em crianças surdas ocorre em período análogo à aquisição de língua oral-auditiva para ouvintes. Desta forma, segundo Quadros (1997), o fato do processo ser concretizado através de línguas visuais- espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

FUNCIONALISMO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Para chegarmos à noção funcionalista enquanto interação verbal, faremos um breve comentário acerca do posicionamento de alguns linguistas até chegarmos ao conceito funcional desse aspecto da linguagem.

Para Saussure, a língua (sistema) é seu objeto de estudo em oposição à fala (uso), sendo a língua algo geral, social, enquanto a fala é algo exclusivamente individual. Para ele, o que é social é essencial, já o uso ficou em segundo plano, pois seria algo acessório. Outro linguista que tratou do tema com enfoque distinto foi Noam Chomsky, com a noção conhecida de "falante-ouvinte ideal" numa comunidade de falantes que seria em teoria homogênea.

O declínio da teoria gerativa por questões discursivas levou a linguística a uma reação que culminou com o surgimento de outras tendências, como a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, entre outras. A teoria funcionalista é uma dessas tendências. Na verdade essa teoria é tão antiga quanto o estruturalismo de Saussure, mas teve enfoque distinto mais recentemente, podendo essa tendência ser denominada atualmente como funcionalismo moderno.

Um funcionalista integrante da Escola Linguística de Praga que merece destaque é Roman Jakobson, que, segundo Pezatti (2011) estendeu a noção de função da linguagem a outras funções que levam em conta os participantes da interação, como a emotiva, a conativa e a fática, e outros fatores da comunicação, como a mensagem e o próprio código. Daí, chegamos ao nosso objetivo inicial, o tratamento da linguagem enquanto interação para todo e qualquer falante de uma língua, podendo esta língua ser oral ou visual.

Para a corrente funcionalista, a concepção de linguagem serve como instrumento de comunicação e de interação social, e estabelece como objeto de estudo o uso real da linguagem, portanto não separa o sistema e o uso da língua. Para Pezatti (2011), a linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas.

No funcionalismo, portanto, toda a explicação linguística deve ser direcionada a relação linguagem e uso, ou a linguagem e ao uso em contexto social. Então, a explicação do fenômeno linguístico deve estar pautada no contexto sociointeracional, no qual estão presentes falante, ouvinte e a informação. O enfoque da abordagem funcionalista ao tratar da linguagem presumi que: a linguagem é um instrumento de interação social, não sendo descrita como um fim em si mesma, mas como um requisito pragmático da interação verbal (DIK, 1989).

O funcionalismo tem como princípio a necessidade de descrever expressões verbais relacionando-as ao seu funcionamento em contextos sociais específicos. Daí propomos a noção de função comunicativa da linguagem para a pessoa surda, que utiliza a sua língua materna e a língua portuguesa como segunda língua com o fim imediato de poder interagir, se comunicar tanto com ouvintes quanto com surdos em uma dada comunidade linguística.

Quanto à aquisição da linguagem, o enfoque funcionalista pode ser utilizado, pois como descreve Pezatti (2011), a criança desenvolve o sistema linguístico subjacente ao uso, mediante exposição a um conjunto altamente estruturado de dados em contextos naturais. Verifica-se assim que ocorre o mesmo processo na aquisição da língua de sinais, em que crianças surdas filhas de pais surdos adquirem a linguagem no mesmo período que crianças ouvintes, pois está aquisição está ocorrendo em um contexto natural para a criança com surdez.

A partir dessa noção de aquisição, podemos concluir que os universais linguísticos de Chomsky, devem ser explicados pelas condições próprias dos objetivos da comunicação, da constituição biológica e psicológica do falante e do contexto em que se usa uma língua oral ou visual.

Com a pretensão de mostrarmos possíveis motivos que demonstrem a dificuldade na interação verbal entre ouvinte e surdo, exporemos a perspectiva de Labov (1987) que distingue várias posições funcionais, cada qual levando em conta o contexto progressivamente mais abrangente para explicar a natureza da linguagem.

A primeira diz respeito à eficiência comunicativa das unidades estruturais, a segunda trata das condições de distintividade semântica e a terceira posição trata do conceito de função que se refere à motivação discursiva da estrutura sentencial. Nesse terceiro conceito inclui-se o ponto que queremos tratar que é a Perspectiva Funcional da Sentença de Kuno (1972, apud Labov, 1978) que desenvolve esses conceitos em relação à sintaxe, mas vai além do estatuto informacional, propondo o conceito de empatia que dirige a seleção do ponto de vista assumido pelo falante na condução da sentença que elabora.

Do conceito de empatia presente na linguagem do falante enquanto sujeito surdo, podemos inferir que essa empatia tenha relevo no processo de aquisição de uma segunda língua – L2, aqui tratamos da L2 sendo a língua portuguesa. O surdo tem de se ver a partir do ponto de vista do ouvinte, sendo a visão do ouvinte em relação ao mundo bem diferente do conceito de mundo do surdo. É, portanto, até certo ponto complexo para o surdo se ver por meio dos olhos do falante de língua oral. As concepções de mundo e os pontos de vista do falante e ouvinte entram em conflito, pois são diferentes. Este pode ser um dos motivos que levam ao fracasso na aquisição de língua portuguesa como L2 para pessoas surdas.

ABORDAGEM INTERACIONISTA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Iniciemos a análise da aquisição de linguagem a partir da observação de um conhecido postulado interacionista: toda ação humana procede de interação. Ao que parece nossa natureza social nos impõe que nos relacionemos com o outro, pois é da natureza humana estar em constante interação, por meio da linguagem que pode ser verbal, não verbal ou outra forma de interação. Iremos nos deter a um dos pontos estudados pelo interacionismo na linguística que é o estatuto do "outro" no processo de aquisição da linguagem.

Antes, porém, devemos esclarecer que o termo interacionismo é utilizado para denominar diferentes trabalhos nos estudos da linguagem. Segundo Morato (2011), muitas inadequações podem ser produzidas quando abrigamos sob a rubrica "interacionismo" trabalhos ou autores de fato muito distintos [...] aquilo que chamamos algo genericamente de interacionismo parece ser de fato um mosaico de inteligibilidade e métodos. O interacionismo tem se apresentado como uma das categorias de análise da linguagem, e não apenas o lugar onde a linguagem acontece.

Como categoria de análise, na interação são discutidas a qualidade e a circunstância da reciprocidade de diferentes comportamentos humanos, em diversos contextos, situações e práticas. Na linguística, a noção de interação é delimitada, de acordo com Morato (2011), ao analisar especialmente uma parte do fenômeno, ou seja, a interação verbal, também ela algo heterogêneo e historicamente situado, como toda interação.

Retomando o elemento "outro" na produção de interação, percebemos que o outro é necessário para sabermos o que estamos a dizer e para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer. Nesse aspecto a interação, como categoria de análise, pode ser um elemento de distinção na definição do sentido e indispensável para a compreensão de tarefas interpretativas.

No campo dos estudos aquisicionais, mostraremos a proposta da linguista Cláudia de Lemos que sofreu a influência, em momento diferentes, de autores como Vygotsky, ao afirmar que a criação linguística em situações de *input*, se deve a um quadro relacional dialético entre a interação da criança com o mundo físico e o mundo social; e, em outro momento, foi influenciada por Bakhtin, o que se verifica em um texto intitulado *A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin*.

Ao tratarmos da aquisição da linguagem no Brasil, podemos destacar a proposta interacionista de De Lemos e do grupo do projeto de Aquisição da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas iniciado em 1976. Os estudos pioneiros realizados por De Lemos e colaboradores têm de forma original e crítica colocado em evidência desde a década de 70 a perspectiva interacionista.

Essa autora propõe, a partir das ideias de Bruner (1983), que se deve buscar o "outro" ausente da Linguística no que diz respeito a serem os esquemas interacionais os introdutores da criança na língua. Podemos ver que na proposta de Kuno ao tratar da empatia, a pessoa cognitivamente seria capaz de ver o mundo por meio dos olhos dos outros, enquanto que na teoria proposta por de De Lemos, busca-se a análise da aquisição da linguagem por meio do diálogo, em que o outro é indispensável.

A concepção de interacionismo no campo dos estudos aquisicionais aponta seus interesses nos fenômenos que constituem a aquisição da linguagem pela criança numa relação com o outro, com o mundo social e com a própria língua. Nessa perspectiva, Morato analisando textos de De lemos propôs, então, que:

> [...] interação é o espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela linguagem. O fenômeno linguístico ou a unidade de análise privilegiada é o diálogo, esse lugar de inserção da criança na linguagem. (2011, p. 341).

De Lemos (1997), vê o processo de aquisição da linguagem como uma trajetória da criança da posição de interpretado a posição de intérprete. Propõe três posições- sujeito no percurso que a criança faz até atingir a aquisição da língua: a criança falada pelo outro, a criança falada pela língua e a criança intérprete da língua. Não detalharemos cada uma dessas posições, pois o que está em pauta nesse texto é o processo de aquisição de L2. Quanto a esse processo, Souza (mimeo), a partir da proposta de De Lemos, propõe que a primeira posição sujeito é ocupada pelo falante/aprendiz, sendo que nessa posição é o "outro" que interpreta e dá sentido à língua materna – LM. Nessa posição, o aprendiz em contato com a L2, aqui estamos nos referimos à língua portuguesa, começa a perceber que cada vez mais as palavras, ou os sinais, pois nos referimos ao sujeito surdo, não são mais aquilo que eram.

Desse contato com a L2 resulta o estranhamento. Pode, assim, o aprendiz seguir por três caminhos: vivê-lo como uma perda (KRISTEVA, 1995) ou despersonalização (MELMAN, 1992), como uma operação de renovação e relativização da língua, ou como a descoberta de um espaço de liberdade. Dentre esses caminhos podemos nos indagar: qual caminho o sujeito surdo escolhe, quando se trata da aquisição de língua portuguesa como L2? Antes de expormos nosso ponto de vista, voltemos ainda a segunda e a terceira posição retratadas por Souza (mimeo).

Na segunda posição, o sujeito é falado pela língua. Aqui o aprendiz está em uma possibilidade de movimento entre dois extremos: de um lado temos o falante que evita a ruptura com a LM e de outro o falante que recorre e ela para se subjetivar por meio de um processo de identificação. O primeiro falante apresenta bloqueios para a aquisição da L2, esses bloqueios seriam denominados por algumas teorias de falta de motivação ou de filtro afetivo alto. O segundo falante se vê livre para adquirir a nova língua, está em uma busca por prazer e numa situação de liberdade, partindo para a terceira posição. Na terceira posição, o aprendiz de L2 se coloca na posição de sujeito próxima àquela de um sujeito nativo da segunda língua, mas esse sujeito aprendiz nunca ocupará uma posição igual ao do sujeito pertencente a L2. Nessa posição, o aprendiz de L2 se diz na e pela língua do outro, mas isso não apaga as formações discursivas da sua LM.

A partir das proposições expostas por Souza ao se falar de L2, podemos nos posicionar a respeito do que pode ocorrer no processo de aquisição de segunda língua por pessoas surdas. Pelo exposto anteriormente quando falamos sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo na escola regular, e da supervalorização da aprendizagem da língua portuguesa destinada a esses educandos, acreditamos que o sujeito surdo se encaixa, na maioria das vezes, na primeira e na segunda posições.

Na primeira posição, o aprendiz surdo vive o estranhamento ao contato com a nova língua, e sente aquele contato como uma perda ou uma despersonalização de si mesmo. O surdo pode pensar que ao tentar adquirir a língua do falante de português, ele esteja se desconhecendo ou se anulando enquanto sujeito surdo, e talvez esteja abandonando sua identidade e sua cultura para adquirir a língua de um grupo que vê sua LM, a língua de sinais, como inferior, ou que não reconhece a sua língua como língua.

Na segunda posição, o sujeito surdo encontra-se apenas em um lado do pêndulo, no extremo em que o aprendiz evita a ruptura com a língua materna. O falante de LIBRAS evita a ruptura e mostra bloqueios denominados anteriormente como falta de motivação e filtro afetivo alto. Quando nos referimos à falta de motivação podemos inferir que o sujeito surdo não tem o desejo de aprender a língua portuguesa, não que ele a considere pouco importante para sua vida em sociedade, mas porque foi levado a essa falta de motivação pelos problemas de acesso a essa língua enfrentados por ele durante sua vida escolar. Como citamos no capítulo 4, o sujeito surdo ao chegar à escola não é orientado e ensinado por seus professores como deveria para obter a aquisição da língua portuguesa. Em decorrência disso acaba por fracassar em seu aprendizado, ficando assim, sem motivação para aprender a L2.

Na segunda posição temos, ainda, o segundo tipo de bloqueio, o de filtro afetivo alto. Esse bloqueio seria fruto do pensamento do aprendiz surdo que se vê pertencente a uma comunidade. Nessa comunidade, o sujeito surdo sente-se enquadrado, integrado e participativo. Adquirindo o conhecimento da língua portuguesa, ele estaria negando o seu próprio grupo, a sua comunidade. Aprender a L2 seria negar a sua origem e distanciar-se dos seus amigos e familiares que fazem parte desse grupo e que não são conhecedores da L2. Portanto, o aprendiz surdo teria esse bloqueio, esse medo de se distanciar e negar a sua coletividade.

Ao longo desse capítulo tratamos da abordagem interacionista na aquisição de linguagem. Referimo-nos, quando se fala de interacionismo ao processo de interação verbal e aquisição de primeira e segunda línguas. Tratamos também da aquisição de língua portuguesa no contexto da pessoa surda, objetivo primeiro do nosso trabalho. Buscamos ainda mostrar algumas dificuldades relacionadas ao aprendizado de LM e de L2, por educandos surdos a partir da perspectiva das posições-sujeito de Cláudia de Lemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar neste trabalho, a realidade vivida pelo sujeito surdo na educação brasileira. Baseamo-nos para isso na legislação vigente e no que efetivamente ocorre nas salas de aula de língua portuguesa pelas escolas hoje ditas inclusivas. Tivemos como objetivo mostrar a importância que é dada ao ensino da língua portuguesa, como esse ensino tem sido feito e o pouco valor dado ao ensino da língua de sinais na escola regular.

Fizemos ainda um panorama dos processos de aquisição da língua portuguesa baseando-nos na proposta funcionalista que trata da aquisição da linguagem, fazendo um breve panorama do modelo funcionalista. Expusemos ainda uma visualização de como ocorre o processo de aquisição de linguagem por meio da abordagem interacionista proposta por Cláudia de Lemos, e uma possível hipótese sobre os motivos que levam ao fracasso na aquisição de L2 para pessoas surdas a partir das posições- sujeito propostas pela autora.

Nossa pretensão nesse texto foi relacionar as propostas teóricas que tratam da aquisição da linguagem à dificuldade enfrentada por pessoas surdas em adquirir o conhecimento sobre o funcionamento da língua portuguesa. Queremos ressaltar que apresentamos somente uma hipótese para investigar motivos possíveis que levam o surdo a não conseguir adquirir a L2. Temos a consciência de que há inúmeras razões não expostas aqui para o fracasso desse processo na aquisição. Desejamos futuramente, após realizar pesquisas de campo na área de aquisição e aprendizado de segunda língua, confirmar ou não nossa pretensão teórica abordada sobre as posições-sujeito analisadas nesse texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diário Oficial da União. **Emenda Constitucional n. 12**, de 17 de outubro de 1978. Altera a Constituição Federal, assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n° 9394/96. Brasília: Secretaria Geral, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000a.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

BRITO, L. F. Comparação de aspectos linguísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no **II Encontro nacional de pais e amigos dos surdos**. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

BRUNER, J. S. **Child's talk:** learning to use language. Oxford: OUP, 1983.

Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: <www.onu.org.br>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Pt. I: The structure of the clause. Dordrecht/Providence: Foris Publication, 1989.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o "interacionismo". **Letras de Hoje**, 34 (3): 11-16, 1999.

___ _. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. In: **Simpósio The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Anology.** Trento, Itália, 1997.

FLETCHER, P. & GARMAN, M. **Language acquisition**. Cambridge University Press. Cambridge. 1986.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

KARNOPP, L. B. **Aquisição o parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KRISTEVA, J. En deuil d'une langue?. **Deuils**: vivre, ces't perdre. Paris: Éditions Autrment, 1995.

LABOV, W. The overestimation of functionalism. In: DIRVEN, R.; VILÉM, F. (Eds.). **Functionalism in linguistics**. Amsterdan/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 311- 32.

_____. **Language in the inner city:** studies in the BLACK english vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1978.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting:** evidence from use, aquisition, and breakdown in american sign language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo. Editora Cortez, 2005. 208 p.

MELMAN, C. **Imigrantes:** incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**. vol. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 18 de junho de 2013.

MORATO, E. M.. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. 5 ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-347.

NETO, J. B. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. 5 ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. 5 ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 165-217.

QUADROS, R. M. de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILINGUE PARA

SURDOS, 1997, **Anais do Seminário:** Desafios e Possibilidades na educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: PUCRS, 1997. p. 70-87.

___ _. **As categorias vazias pronominais:** uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. 1995.

___ _. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

SOUZA, S. A. F. **Teorias de aquisição de língua materna e de segunda língua:** interseções e proposições. Mimeo.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C. & CRONEBERG, C. G. **A dictionary of american sign language on linguistic principles**. New Edition. Listok Press. 1976.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

FRANCISCA GERUZA GADELHA
Pedagoga. Professora de atendimento educacional especializado. Mestranda em Educação Brasileira – UFC – mestradodi.ufc@gmail.com
FRANCISCA MÔNICA SILVA DA COSTA
Pedagoga. Professora alfabetizadora. Mestranda em Educação brasileira pela UFC – monica10cost@yahoo.com.br
ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES
Doutora em educação brasileira. Professora da Faculdade de educação – FACED-UFC – adrianalimaverde@ufc.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo se baseia na crença das potencialidades de aprendizagem de leitura e escrita de alunos que enfrentam barreiras educacionais para se desenvolverem e adquirirem uma vida autônoma. Este estudo se insere nos desafios atuais enfrentados pelos professores que acolhem alunos que apresentam limitações quanto ao acesso ao conhecimento. Neste contexto, indaga-se como um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 2° ano do Ensino Fundamental, se beneficia das atividades de alfabetização propostas pelo PAIC[1].

Ao longo da história da educação, a escola se caracterizou pela visão elitista privilegiando apenas uma parte da sociedade. A partir da democratização da escola evidenciou-se o paradoxo inclusão versus exclusão, apesar da universalização do ensino, os sistemas de ensino continuaram excluindo indivíduos fora dos padrões homogeneizadores da escola (MEC/SEESP, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O documento se constitui uma proposta educacional que garante e reconhece o direito de todos os alunos de compartilharem um espaço escolar sem discriminação.

O presente artigo objetiva investigar se o aluno com deficiência intelectual se beneficia das atividades de leitura e escrita desenvolvidas a partir das rotinas[2] do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Pesquisas realizadas por (MANTOAN, 2001; GÓES E LAPLANE, 2004 *apud* LEITE E MARTINS, 2010; DAVIS E NUNES, 2005; FIGUEIREDO, 2010, 2012; GOMES, 2001, 2010, 2012 E CAPELLINI E RODRIGUES, 2010) revelaram que as crianças que apresentam deficiência intelectual possuem potencial para as aprendizagens escolares, desde que sejam oferecidas oportunidades baseadas em práticas pedagógicas com atenção às suas necessidades e especificidades.

No que se refere ao Programa de Alfabetização na Idade Certa, não foram encontrados estudos sobre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual que são contemplados por esse programa. As pesquisas relacionadas ao programa, em sua maioria, dedicam-se à análise dos resultados das avaliações externas realizadas pelas crianças que participam do PAIC. Identificou-se o estudo de Rossi (2010) que investigou se as rotinas pedagógicas implantadas pelo PAIC contribuem para a melhoria dos resultados da aprendizagem das crianças.

[1] PAIC é um programa lançado em 2007 no Estado do Ceará que tem como meta alfabetizar todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino até a idade de sete anos. Uma de suas ações é a formação continuada dos professores alfabetizadores.
2 Rotinas são estratégias pedagógicas sugeridas pelo PAIC para organizar as atividades propostas por este Programa.

Em relação à educação inclusiva, Mantoan (2001), Góes e Laplane (2004 *apud* LEITE E MARTINS, 2010) (FIGUEIREDO, 2010) acrescentam que o movimento em prol de uma escola inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino comum, mas incluem, o respeito às diferenças individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas e políticas. As autoras enfatizam ainda que compete à escola comum entender o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos.

Nesse sentido, a escola precisa acolher todo e qualquer aluno, privilegiar seu modo de aprender, e promove as adaptações necessárias para garantir os direitos de aprendizagem de todos que dela participam. Para o ensino da linguagem escrita deve-se levar em conta o conhecimento do aluno, sua realidade e seu interesse.

Na escola, o ensino deve favorecer a autonomia do pensamento, mediante a promoção de atividades que promovam a reflexão de forma sistemática e intencional. Nessa perspectiva, é necessário que o professor reconheça a capacidade do aluno de pensar e gerenciar seu processo de aprendizagem. Em sala de aula, o professor deve promover a interação entre os alunos, e entre ele e seus alunos, com o propósito de propor situações problema que exijam o uso do pensamento reflexivo.

De acordo com (Figueiredo, 2010a, p.61)

> "A gestão em sala de aula corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços os tempos e os agrupamentos pertinentes à sua proposta didática".

Nesse sentido, a escola que leva em conta as diferenças, privilegia o papel social dos alunos. Essa prática só é possível, na medida em que o aluno é reconhecido como um ser que contribui e acrescenta ao grupo, a partir de suas possibilidades.

Os estudos de Figueiredo, (2010a) ressaltam que o espaço da sala de aula se torna mais harmonioso quando a professora consegue criar um clima escolar pautado no acolhimento e respeito. Nesse ambiente os alunos se sentem seguros e reconhecem a valorização de suas ações pelos colegas. Enfatiza ainda que o acolhimento é garantido quando o professor faz o acompanhamento das estratégias utilizadas pelo aluno em suas aprendizagens. A colaboração se faz importante também com os professores de ensino comum e o especialista da sala de recurso multifuncional (FIGUEIREDO, 2010).

Nesse contexto de ensino colaborativo e reflexivo, os processos metacognitivos merecem destaque. O termo metacognição está associado ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e à regulação dos referidos processos (FLAVELL,1971 *apud* DUK, 2006). Para atingir as etapas que compõem a resolução de problemas é preciso que o sujeito construa um pensamento flexível: mude sua representação mental do problema e perceba novas relações.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática em que os professores do ensino comum e o especialista planejam procedimentos que auxiliem a aprendizagem de alunos com deficiências em classes comuns, mediante ajuste dos professores. O trabalho colaborativo envolve vários atores que vai desde a direção da escola até o pessoal de serviços auxiliares. Essa parceria deve ser orientada para que o aluno seja considerado um sujeito de direitos e não passível de sentimento de compaixão. O que se deve fazer é facilitar o acesso desse aluno à ação a que ele se propõe, criando condições para que ele cresça e sinta-se capaz.

Para Capellini e Rodrigues :

> "Maneiras diversificadas de organização do tempo, das metodologias de ensino e dos espaços pedagógicas na sala de aula, do planejamento individual do aluno e da orga-

> nização do projeto pedagógico da escola, devem ser consideradas como aspectos importantes na flexibilização do ensino àqueles que, por muito tempo, permaneceram à margem do processo escolar" (2010, p.45).

Em pesquisa realizada por Figueiredo, (2010a), a autora observou que a gestão da sala de aula depende da postura do professor, como ele se comporta diante da presença de um aluno com deficiência em sala. Se ele demonstra confiança em sua capacidade de desenvolver as estratégias necessárias para o acesso ao conhecimento por esse aluno, se ele resiste à ideia de receber o aluno, ou ainda se aos poucos se apropria da concepção de inclusão e vai aderindo a esse movimento e implementado as mudanças necessárias.

Nesse sentido, o presente estudo analisa a postura de uma professora diante de um aluno com deficiência intelectual, objetivando compreender como esse aluno se beneficia das atividades de leitura e escrita desenvolvidas por essa professora e quais as estratégias utilizadas por esta professora para favorecer a inclusão desse aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo se baseia na abordagem sóciointeracionista, a partir das contribuições de Vygotsky (2007, 2008) sobre desenvolvimento humano, aprendizagem da linguagem escrita, e seus estudos sobre deficiência intelectual. Autoras como Teberosky e Colomer (2003) também são referências neste trabalho, tomando por base suas pesquisas relativas à aquisição da linguagem escrita.

Para Vygotsky (2008), os fatores ambientais, os sociais e os culturais, são fundamentais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Para ele, o funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico, visto que o homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem e da experiência humana compartilhada. Um conceito central na teoria vygotskyana é a mediação. Em termos gerais, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

Vygotsky realizou estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização das funções psicológicas superiores em condições normais e patológicas. Para Vygotsky (2004, p. 389) "as deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acúmulo de experiência individual". Vygotsky (1997) afirma que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa tese constituiu a ideia central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental: "todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação" (1997, p.14).

Vygotsky, (2007) afirma que a mediação social contribui para ativação das funções psicológicas superiores, permitindo assim, que a deficiência não seja empecilho para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência. O autor reforça o papel da inclusão dessas crianças em escola comum e acrescenta que a escola tem de se adaptar às condições e necessidades de cada criança.

A educação inclusiva se constitui uma proposta educacional que promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo acessível. Estimula transformações pedagógicas na escola para atender as necessidades dos alunos em todo o percurso educacional propondo a emancipação como ponto de partida de todo o processo educacional. Segundo Capelini, Rodrigues:

> O século XXI exige uma nova escola-inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente (...). Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. É preciso não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando à escola, (2010, p.24, 25).

Para Vygostsky, o ensino escolar deve partir sempre do nível de desenvolvimento potencial da criança e, estimular seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento. O autor postula que os processos de aprendizagem não coincidem com os processos de desenvolvimento. Entretanto, para o teórico, o movimento sequenciado entre desenvolvimento e aprendizagem resulta nas zonas de desenvolvimento proximal.

A aprendizagem da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual ainda se configura como um desafio para os educadores. A teoria de Vygotsky (2007) contribui de forma elucidativa para a compreensão de como ocorre essa aprendizagem específica nessas crianças oferecendo subsídios teóricos para esclarecimento de importantes questões deste trabalho. Sobre o aspecto da aquisição da linguagem escrita, Vygotsky, Luria e Teberosky e Colomer discutem a formação da escrita na criança e dão importante contribuição para elucidação desse trabalho.

Vygotsky apresenta o gesto visual como signo que contém a futura escrita. Para ele, os gestos são a escrita no ar. Outros dois domínios em que a escrita está ligada à origem dos signos escritos é os rabiscos das crianças quando elas desenham objetos complexos, não o fazem pelas suas partes componentes, mas pelas suas qualidades gerais. Os jogos têm importante papel na união dos gestos à linguagem escrita, para o autor a representação simbólica no brinquedo é essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita VYGOSTSKY, (2007).

Segundo Vygotsky (2007), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente o objeto, mas, também, as palavras. Segundo ele, é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem e revela que a raiz dessa aquisição se encontra no desenho.

Para Teberosky e Colomer (2003), a escrita adquiriu uma existência "objetiva" que chama a atenção dos indivíduos mais novos. Para apropriar-se da linguagem escrita é necessário que as crianças participem de situações em que a escrita adquira significado. As autoras consideram que criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significado ao que está escrito. Interagir com textos escritos, através da mediação do professor que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, em que a mediação é quase mais importante que a qualidade intrínseca do livro.

A aprendizagem da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual se configura como um enigma para a maioria dos educadores. As investigações realizadas por Fernandes e Figueiredo (2010); Figueiredo (2004, 2012); Gomes (2001, 2012) e Gomes e Figueiredo (2010), sobre a aquisição da linguagem escrita por crianças que apresentam deficiência intelectual, conferem a essa temática escassez de pesquisas.

Estudo realizado por Gomes (2001) acerca das contribuições sociais, escolar e familiar para a aquisição da leitura de sujeitos que apresentam síndrome de Down revelou que o meio sociofamiliar e escolar contribuem de forma favorável para o processo de formação leitora desses sujeitos. A autora afirma que o contato de crianças com síndrome de Down com momentos de leitura e de escrita

e discussão sobre produções escritas em contexto inclusivo exerce influência significativa sobre a aprendizagem dessa criança.

A investigação realizada por Figueiredo (2004) revelou que crianças com e sem deficiência intelectual utilizam, de modo semelhante, seus esquemas cognitivos em tarefas de interpretação do nome próprio. Para a autora, sob os aspectos estruturais, a gênese operatória das crianças com deficiência intelectual é semelhante àquelas consideradas normais. Outro fato observado nessa pesquisa foi a presença dos conflitos cognitivos na tarefa de interpretação das partes do nome, indicando que tanto as crianças que apresentam deficiência intelectual quanto as normais tratam a leitura e a escrita como objeto de conhecimento.

Figueiredo (2004) também discute a forma como a criança que apresenta deficiência intelectual constrói conhecimento sobre a escrita do seu nome e as hipóteses que elas fazem da escrita antes mesmo do ensino formal da leitura. Essa percepção retoma a questão acima formulada e nos remete a outros problemas que dizem respeito ao modo como as crianças lidam com a linguagem escrita, ou seja, essas crianças se comportam de forma semelhante àquelas ditas normais quanto à interpretação do próprio nome.

Estudos de Gomes e Figueiredo (2010) apontam que sujeitos que apresentam deficiência intelectual utilizam estratégias de leitura semelhantes àquelas utilizadas por sujeitos ditos normais. As autoras acrescentam que, onde se lê e se franquia material de leitura, há maior participação e interesse por material escrito, sejam livros, revistas, jornais ou gibis, e concluem afirmando que a mediação pedagógica na construção da leitura é um fator importante para essa aquisição por promover conflitos e desafios cognitivos. Fernandes e Figueiredo (2010) em outro estudo corroboram com semelhante compreensão acerca da aprendizagem da linguagem escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual. As autoras afirmam que

> "pessoas com deficiência intelectual têm a capacidade de evoluir, no que se refere ao uso de estratégias durante a aprendizagem da escrita, desde que sejam inseridas em ambientes letrados e sejam oferecidas situações de encorajamento adequadas." (p. 92).

Estudo realizado por Figueiredo (2012) acerca da interpretação da linguagem escrita por crianças que apresentam deficiência intelectual revela que elas possuem esquemas que lhes permitem proceder a uma interpretação coerente. Entretanto, apresentam dificuldade em empregar esses esquemas em situação precisa. Vale salientar que crianças que apresentam deficiência intelectual possuem capacidades intelectuais, e não podem ser negligenciados os seus processos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2012).

De acordo com os dados das pesquisas mencionadas, pode-se inferir que o número de pesquisas que se dedicam à aprendizagem da linguagem escrita por crianças que apresentam deficiência intelectual é significativamente inferior, em comparação àquelas realizadas com crianças ditas normais. Gomes (2012).

METODOLOGIA

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em forma de estudo de caso. Esse tipo de pesquisa objetiva compreender o comportamento e as experiências humanas, e tem se mostrado uma opção para a análise de fenômenos complexos, multifacetados e marcados pela subjetividade.

Essa abordagem compreende que a realidade é uma construção social da qual o investigador é também participante, valorizando, assim, o papel do sujeito na construção do conhecimento. As formas de interação sociais, as produções culturais e a construção de significados pelos sujeitos da pesquisa são predominantes (ANDRÉ, 2005).

A coleta de dados se deu através da entrevista e observação da aula de uma professora alfabetizadora do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza. A entrevista foi realizada com a professora do aluno com vistas a perceber se a rotina do PAIC contemplava as especificidades de aprendizagem do aluno, sujeito da pesquisa. As observações na sala de aula *lócus* da pesquisa ocorreram no período de agosto e setembro de 2011, e objetivava perceber que práticas pedagógicas norteiam a proposta do PAIC e se estas beneficiam os alunos que apresentam deficiência intelectual. Neste estudo o aluno será identificado por Luan e a professora por Laura, ambos nomes fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

4 ANÁLISES DOS DADOS

As observações em sala de aula

Foram realizadas 08 observações em sala de aula. Em todas elas, verificou-se que Laura (professora) realizava atividades diferenciadas para Luan (aluno com deficiência intelectual. Ele, comumente, realizava atividades de pintura, recorte e colagem. Seus colegas se dedicavam a realizar atividades baseadas no livro e materiais do PAIC, seguindo a "rotina". Ao passo que Luan permanecia inquieto na sala de aula, se irritava com os colegas, provocava conflitos, dificultando a ação da professora no cumprimento das rotinas. Em relação a essa diferenciação quanto à proposição de atividades, a professora justificava que Luan não tinha capacidade de realizar as mesmas atividades de seus colegas. Em sua fala, ela relatou que não sabia como oferecer acessibilidade a essas atividades, e por isso preferia ocupar a criança com atividades que não exigissem muito dele, "até porque ele não saberia fazer" (professora).

De acordo com os pressupostos inclusivos, Luan, apesar de inserido na sala de aula, permanece à margem do processo de aprendizagem. Diante de tal rotina, é negado ao aluno toda e qualquer possibilidade de aprender a leitura e escrita. Os estudos de (GOMES E FIGUEIREDO 2010; FIGUEIREDO, 2012; FERNANDES E FIGUEIREDO, 2010) acerca da aquisição da leitura e escrita de crianças que apresentam deficiência intelectual revelam que elas possuem esquemas que lhes permitem proceder a uma interpretação coerente. As autoras afirmam que as pessoas com deficiência intelectual têm capacidade de evoluir, no que se refere ao uso de estratégias durante a aprendizagem da escrita, desde que sejam inseridas em ambientes letrados e sejam oferecidas situações de encorajamento. As autoras acrescentam que, a mediação pedagógica na construção da leitura é um fator importante para essa aquisição.

Segundo a professora, Luan evolui lentamente, demonstra um aprendizado instável, ora identifica as cores, ora não reconhecer nem as cores primárias. Em outro momento, a partir de sua mediação, ele compara as letras, sem reconhecê-las, e apresenta também dificuldade de se concentrar em qualquer atividade. Em situações de aprendizagem, quando a professora propõe o uso de jogos ou brincadeiras que contenham figuras, ele se fixa nos detalhes, e facilmente desvia sua atenção. Luan, não se concentra em nenhuma proposta de trabalho por mais de cinco minutos e por isso permanece ocioso a maior parte do tempo em sala de aula.

Para Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldade de atenção e memória. A atenção, para esses autores, pode funcionar como uma espécie de filtro, que facilitaria o desenvolvimento do procedimento de aprendizagem. A memória é o processo pelo qual o sujeito registra e conserva as informações que ele recolheu. Contudo, os autores afirmam que quando a aprendizagem é bem realizada, a pessoa com deficiência intelectual não se diferencia das demais no que consiste à memória. O mesmo não ocorre em relação ao déficit de atenção. Este pode causar repercussões negativas no processo de aprendizagem.

O outro aspecto a ser considerado é a instabilidade do raciocínio. Figueiredo (2003) identificou o fenômeno da oscilação no funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual. Algumas vezes o raciocínio de pessoas com deficiência intelectual pode oscilar entre dois níveis diferentes de desenvolvimento sem poder se fixar em um deles.

Ao observar a prática da professora em sala de aula, verificou-se que não há qualquer implicação em sua prática com a aprendizagem do aluno. Ela age sob os princípios da pedagogia da negação[3]. Na sala de aula, quando o aluno reage as suas orientações, a professora demonstra inquietação, se dirige a cadeira de Luan e solicita que se ocupe em atividades sem significado, como por exemplo, obriga-o a copiar do quadro. Na maioria das vezes, Luan se nega a fazer o que a professora impõe, causando desconforto à professora, que se sente desafiada em sua autoridade.

A professora privilegia atividades sem significado para o aluno, sob o pretexto de suas dificuldades no processo de aprendizagem. A professora não reconhece suas potencialidades de aprendizagem, e por isso negligencia no seu ensino a esfera intelectual, uma esfera fundamental do desenvolvimento.

Em sala de aula, Luan constantemente solicita a professora para se ausentar, com a justificativa de ir ao banheiro, e todas as suas solicitações são atendidas. Essa atitude relaciona-se com a organização da situação de ensino, uma vez que a professora não se implica com o aluno, nem cria estratégias que provoquem seu interesse.

Em raros momentos de observação, verificou-se que o aluno produzia escritas espontâneas sem relação com as atividades do PAIC coordenadas pela professora. A escrita do aluno se caracteriza com a do nível pré-silábico. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), nesse nível, a criança compreende que desenho é diferente da escrita, reproduz os traços típicos da escrita que podem ser formas gráficas de imprensa ou cursiva, fator que vai depender do tipo de escrita com a qual tenha contato. Ela elabora a hipótese de que a escrita das palavras é proporcional ao tamanho dos objetos ao qual se refere, ela percebe também a necessidade de utilizar no mínimo duas ou três letras para escrever e que é preciso a variação das mesmas para palavras diferentes.

Na sala de Luan, assim como ele, há outros alunos que também se encontram no nível pré-silábico. No entanto, para Laura era difícil realizar as atividades propostas pelo PAIC com Luan, uma vez que ele não se concentrava e sua inquietação, por vezes, não permitia sua intervenção. Para a professora outro fator que dificultava a realização de seu trabalho com Luan era, na visão dela, a necessidade de um acompanhamento individualizado. A professora acrescentou ainda que Luan só seria capaz de realizar essas atividades, se alguém o acompanhasse, e na sua sala de aula tal procedimento era inviável, porque ela possuia 26 alunos em processo de alfabetização.

[3] A pedagogia da negação é uma atitude negativa que alguns professores assumem diante de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Essa atitude limita a possibilidade de aprendizagem desses alunos.

Na entrevista a professora revelou que havia tentado usar o material do PAIC com Luan, mas não obteve êxito, e assim resolveu propor atividades que ele conseguisse fazer com alguma autonomia. Mesmo reconhecendo a necessidade de sua intervenção para que essa criança consiga realizar as atividades de leitura e escrita, a professora opta por realizar com esse aluno atividades que utilizem somente as aprendizagens já desenvolvidas, perdendo a oportunidade de intervir didaticamente nas funções em desenvolvimento, que segundo Vigotski estão presentes na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP revela o desenvolvimento real futuro, aquilo que hoje a criança faz com ajuda de um adulto ou de outra criança hoje, ela será capaz de realizar sozinha, depois de internalizar o aprendizado. Portanto, é nesse campo de transição que a intervenção pedagógica deverá atuar.

Vigotski (1991, p.113) afirma que:

> "A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário".

No contexto de sala de aula, as interações entre alunos e professores provocam intervenções no desenvolvimento da criança, principalmente quando estas interações são utilizadas de forma produtiva, criando condições para promover o aprendizado da escrita. Vigotski 2004, p.332) afirma que o aprendizado da escrita "[...] é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno inicio da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança." A abordagem vigotskiana ressalta que não é qualquer tipo de prática pedagógica que levará o indivíduo a desenvolver suas funções psíquicas mais elaboradas. Somente será boa a aprendizagem que se adiantar ao desenvolvimento e conduzi-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base as observações em sala de aula e a entrevista realizada com Laura, constatou-se que a professora reconhece as necessidades educativas do aluno com deficiência intelectual, mas negligencia as possibilidades dele participar das atividades propostas pelo material do PAIC.

A educação inclusiva exige que o professor leve em consideração as especificidades de aprendizagem de todo e qualquer aluno, é seu papel identificar quais os recursos que potencializam a capacidade de aprender dos alunos. Incluir todos os alunos se constitui um desafio que precisa ser superado, o principal dele relaciona-se a adequada formação dos professores numa perspectiva de uma prática inclusiva.

Esta investigação possibilitou investigar como está se desenvolvendo a alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Trabalho dessa natureza poderá nortear propostas de intervenção na formação continuada desses professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, vol.13, Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação.** MEC/SEESP,2008.

_____**. Plano Nacional de Educação** – PNE . Disponível em http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 18/09/2011

CAPELLINI, V.L.M.F. RODRIGUES, O. M. P. R.(organizadoras) **Avaliação e planejamento em contextos inclusivos.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

_____. (organizadoras) **Práticas Pedagógicas Inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CAPELLINI, V.L.M.F.; VALLE, T.G.M do; GIRALDI, L.B.P. **A Criatividade e a Ludicidade nas Prática Pedagógica Inclusivas**. Cap. IV. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

DAVIS, Claudia. NUNES, Marina M. R. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática.** Disponível em :http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf.Acesso em 19.09.2011.

Duk, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3. ed.- BRASÍLIA: [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, R. V. BONETI, L.W. POULIN, J. R.(organizadores) **Novas Luzes sobre Inclusão Escolar**. Fortaleza:Edições UFC, 2010.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

Leite, L.P. Martins,S. E. S. De O**. Formas diversificadas de organização do ensino para alunos com deficiência intelectual/mental**: a flexibilização curricular na educação inclusiva. Cap II. Bauru: UNESP/FC/MEC,2010.

Lopes, Esther. **Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Disponível em** http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-4.pdf.Acesso em 19/09/2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras Escogidas V Fundamentos de defectologia.** Traducción JULIO GUILLERMO BLANK. Editorial Pedagógiea, Moscu! Madri, 1983.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO GLOBALIZADO

SAMIRA FONTES CARNEIROI
Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Educação pela UERN no campo temático Políticas para a Diversidade e Inclusão. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação – POSEDUC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Participa de dois grupos de pesquisas da UERN: Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva – GEPPEI e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES. Atualmente é professora efetiva do Município de Assú/RN atuando na Educação Básica – samira.uern@gmail.com
IVONALDO NERES LEITEII
Orientador. Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professor adjunto da UFPB. Pesquisador do CNPq. Docente colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação – ivonaldo.leite@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990 iniciaram-se a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema público de ensino no Brasil baseados no paradigma da Educação para todos, na busca pela democratização da escola.

Desde então, diversos estudos e pesquisas como os de Costa et al (2011), Carvalho (1993, 2007), entre outros, tem sido realizados na busca de entender como tem sido efetivado o processo de inclusão destes alunos na escola regular, como tem sido o ensino e a aprendizagem. Esses estudos nos mostram que já conseguimos alguns avanços, como a conquista do direito a estudar junto aos demais alunos sem deficiência no ensino comum e o direito ao atendimento educacional especializado na própria escola regular. Contudo, percebemos que ainda temos muito que avançar no que se refere ao modo de ensinar, de avaliar, de se relacionar com esses estudantes, visto que estar matriculado, apenas, não significa que está incluído.

Neste estudo buscamos trazer uma discussão sobre os limites e as possibilidades da Educação inclusiva no mundo globalizado no qual vivemos. Acreditamos que os processos da globalização interferem de algum modo na educação, especificamente na educação inclusiva.

Este trabalho foi feito através de leituras bibliográficas, na qual procuramos evidenciar como a bibliografia aborda a questão da inclusão na Era da Globalização – quais abordagens têm sido desenvolvidas a respeito, os impactos, as experiências realizadas, os desafios.

Surge a partir das discussões realizadas durante a disciplina Educação e Cidadania do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN.

Partimos do pressuposto de que a Educação Inclusiva é direito das pessoas com deficiência e dever do Estado promover ações na qual todos tenham acesso a educação, haja vista que ser cidadão é também ter acesso à direitos sociais, tendo acesso a educação, trabalho, saúde, moradia, entre outros, bem como o direito à diversidade (CORTINA, 2005). De acordo com Cortina (2005), a cidadania se constitui em um status legal de direitos, um status moral que está relacionado às responsabilidades e aos valores, como também a questão da identidade na qual está relacionada à cultura. Dessa forma é essencial se pensar sobre as possibilidades de se efetivar uma educação inclusiva, na qual se almeja que os direitos dos cidadãos sejam garantidos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Definição de Globalização

De acordo com Santos (2011), a globalização se constitui, em um fenômeno bastante complexo e que exige nossa atenção para uma análise mais apurada, ele a define como sendo "um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo" (p. 26). Dessa forma, ele nos mostra que a globalização não se caracteriza somente como acontecimento no âmbito econômico, como se costuma pensar o senso comum.

"O modo de produção geral de globalização desdobra-se em quatro modos de produção, os quais, ao meu ver, dão origem a quatro formas de globalização" (p.65).

De acordo com a citação, podemos percebemos que Santos (2011) apresenta uma discussão sobre os processos de globalização, na qual afirma que não há somente um tipo de globalização, mas globalizações, apresentando quatro modos de produção que, segundo ele, dão origem a quatro formas de globalização, que são: 1) localismo globalizado, 2) globalismo localizado, 3) cosmopolitismo e 4) o patrimônio comum da humanidade. Dessa forma, ele nos ressalta que a globalização possui aspectos negativos resultantes da globalização hegemônica (localismos globalizados e globalismos localizados), mas também possui aspectos positivos, haja vista existir também a chamada globalização contra-hegemônica que luta contra os processos de dominação e exclusão (cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade).

Ele afirma, assim, que os processos de globalização representam "um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estado e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemónico há divisões mais ou menos significativas" (p. 27).

Influência da globalização na educação e educação inclusiva

Lima (2007), Cardias (2007), Alves, Santos Neto e Silva vem nos apresentar a relação da questão da educação inclusiva e os processos de globalização, buscando mostrar quais são as dificuldades e desafios para se realizar uma educação para todos e de qualidade nesta sociedade influenciada pelo capitalismo, pela política neoliberal, na qual se constata a tendência de homogeneização das práticas educativas e dos indivíduos em decorrência da globalização hegemônica.

De acordo com as leituras realizadas sobre a inclusão na era da globalização, podemos constatar que os processos de globalização têm atingido/repercutido de forma muito forte no âmbito educacional, principalmente por meio das ações dos organismos internacionais buscando desenvolver nos países periféricos/menos desenvolvidos, como o Brasil, com forte investimento em programas e projetos nos quais o país que realiza tais acordos tem que se adequar para atender todas as exigências para poder receber tais "ajudas" financeiras.

Podemos perceber desde os anos 1990 a presença desses organismos, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO, entre outros, atuando em nosso país realizando acordos que resultam na adoção de políticas que interferem diretamente na educação e cultura, na adoção de práticas homogêneas nas escolas, como as avaliações padrões, como se os sujeitos fossem homogêneos, iguais na relação que se estabelece com a aprendizagem, de sua atuação com o objeto a conhecer.

Conforme Alves, Santos Neto e Silva a globalização tem influenciado a educação escolar como também os processos de inclusão e exclusão, bem como visa somente atender aos anseios/interesses de mercado capitalista. A hipótese central desses autores acima mencionados, tendo por base os resultados de diversos estudos (Santos, 2001; Torres, 2000, 2002; Dale, 2004; Ianni, 1996; Freire, 1996, 2001; Gentili, 2000) é a de que: "a globalização tem influenciado os processos de avaliação, os currículos, as formas de gestão, a relação pedagógica e os processos de inclusão e exclusão de acordo com os interesses do mercado capitalista" (p.2).

Lima (2007) também nos mostra em seus estudos que existe uma relação e interferência das "globalizações" sobre o campo/sistema educacional. O processo de globalização neoliberal traz demandas e consequências para os sistemas educativos. A autora afirma que "o objetivo central do projeto neoliberal não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado" (p.49).

> As reformas educacionais implementadas na América Latina, em particular no Brasil, a partir dos anos 1990, evidenciam a presença da globalização hegemônica e do ideário neoliberal que subsidiam os pacotes de ensino proposto, interferre no papel do Estado, minimizando-o, na privatização das instituições públicas, entre outros (LIMA, 2007. P. 48).

Assim, Lima (2007) nos mostra, na citação anterior, que existe a influência e determinismos internacionais sobre a política educacional brasileira. E isso remete também repercussões na política de educação inclusiva. Para Lima (2007) é necessário um olhar atento e crítico para a questão da tão falada e propagada política de inclusão, pois estar incluído não é ter acesso à matrícula na escola, mas é bem mais, vai mais além, é ter as condições necessárias para aprender. Segundo ela está ocorrendo uma espécie de inclusão subalterna e a exclusão dentro da inclusão, o aluno está dentro da escola, contudo não tem um currículo adequado, acessível e nem condições que lhes possam possibilitar um atendimento adequado e de qualidade. A educação na perspectiva da educação inclusiva "pressupõem-se muito mais do que simplesmente a garantia da vaga a todos os alunos, mas principalmente a reorganização das escolas e de suas propostas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem de todos" (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 apud COSTA et al, 2011. P. 94).

Neste sentido, Lima (2007) apresenta uma discussão e problematização bastante relevante no que se refere à escola que aí está e suas possibilidades de estabelecer a política de inclusão das pessoas diferentes. Se a escola não está garantindo uma educação de qualidade, uma inclusão para os que já estão lá, os alunos sem deficiência, os ditos "normais", como conseguirá ensinar os alunos diferentes?

> De fato, se os já incluídos não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos [...] (LIMA, 2007. P. 51).

Esses são alguns dos questionamentos que a autora evidencia com relação a atual política de inclusão no Brasil, na qual são abertas as matrículas na escola regular de ensino, contudo não há grandes mudanças nas metodologias, nas maneiras de ensinar, nos modos de avaliar, na estrutura e atitudes nas escolas. Sendo assim, Lima (2007) conclui apontando como caminho o interculturalismo como possibilidade de lidar melhor com os diferentes, com a diversidade, com os desafios que se colocam para a escola hoje.

Nesta mesma perspectiva, Ramos (2008) também aponta a abordagem intercultural como extremamente importante no estabelecimento das relações humanas, na busca de diminuir os preconceitos, os esteriótipos, atitudes discriminatórias e excludentes.

> O intercultural implica um esforço contra o etnocentrismo, os esteriótipos e os preconceitos, um trabalho de descentração e de meta conhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária, obrigando a reflectir sobre a sua cultura, sobre a sua própria identidade cultural (p. 58).

De acordo com ela, percebemos que é necessário o respeito à diversidade existente, as diferenças entre sujeitos e culturas. Assim, o paradigma da educação intercultural vem desafiar os atuais paradigmas tradicionais de ensino e das relações entre as pessoas. Ramos (2008) afirma que "o intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas" (p.58).

Nesta direção, Cortina (2005) também afirma que a interculturalidade é um caminho para um melhor relacionamento entre as pessoas, entre as culturas, visando o respeito mútuo. Assim, a autora afirma:

> Nesse sentido, uma ética intercultural não se contenta em assimilar as culturas relegadas à vencedora, nem tampouco com a coexistência das culturas, mas convida a um diálogo entre as culturas, de forma que respeitem suas diferenças e esclareçam conjuntamente o que consideram irrenunciável para construir, a partir de todas elas, uma convivência mais justa e mais feliz (P. 143, 144).

Carneiro, Zapparoli (2011), Carvalho (2007), apontam a necessidade da reorganização da escola para o acolhimento de todos, na perspectiva de uma educação para a diversidade. "Assim, torna-se imprescindível a compreensão de que a escola deve se reorganizar, filosófica/ epistemológica/ sociológica e pedagogicamente para lidar com a heterogeneidade, com a diferença e com a diversidade." (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 apud COSTA et al, 2011. P. 104).

Kadlubitski e Junqueira (2009) nos mostram que precisamos do estabelecimento de políticas voltadas para a valorização da diversidade e que esta não deve ser motivo para se justificar desigualdades.

> Compreende-se, assim, a necessidade de se instituírem políticas que assegurem as diferenças, de modo que a diversidade cultural não seja motivo para inferiorização de alguns grupos em relação a outros grupos culturais, que as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, [...] As diferenças não podem determinar que um grupo ganhe mais ou menos, que ocupe lugares de comando ou apenas de subordinação, que pertença a uma determinada classe social ou a uma outra (p.182).

Desta forma, identificam numa educação de respeito às diferenças uma possibilidade muito importante e promissora na sociedade multicultural na qual vivemos e de que precisamos de instrumentos de inclusão e democratização.

Com relação à possibilidade da efetivação da educação inclusiva, Costa (2011) afirma sobre a importância de se investir na formação dos professores na busca de desenvolver uma educação para todos, enfatizando que "A formação dos professores pode oportunizar crítica a sociedade, ao contemplar questões referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, possibilitando uma

educação para o desenvolvimento humano" (p. 50). A mesma também nos mostra a relevância da participação dos pais na escola e na educação inclusiva de seus filhos.

Santos (2011) enfatiza que o cosmopolitismo se constitui em movimentos de resistências a dominação e a exclusão, essa resistência "consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção" (p. 67). Percebo que os movimentos em favor de uma inclusão social e educacional, se insere aqui no cosmopolitismo, haja vista que pensar e lutar pela inclusão se configura em um modo de

pensar que vai de encontro com o pensar hegemônico e que sugere o pensar a educação para além dos limites do Estado, e nos coloca como desafio atual se pensar em uma educação cosmopolita, na luta contra as formas de dominação, exclusão, inclusão subalterna.

Sendo assim, através do estudo pudemos perceber que os processos de globalização tem influenciado a educação; que a globalização impacta as avaliações, os currículos, as relações pedagógicas e as práticas educativas e as relações de inclusão e de exclusão (ALVES, SANTOS NETO E SILVA).

CONSIDERAÇÕES

A partir das leituras percebemos quantos desafios e dificuldades ainda existem para a efetivação para uma Educação Inclusiva na qual seja oferecido um serviço educacional de qualidade a todas as pessoas e sejam minimizadas situações de preconceitos e exclusões.

Deste modo, constatamos que existem diversas dificuldades e desafios para se construir uma educação inclusiva nessa era da globalização, de globalismos, onde prevalecem as exclusões na educação e no trabalho. Entre os principais desafios encontrados estão àqueles relacionados à modificação das escolas, uma reorganização das estruturas físicas e das práticas educativas, como os modos de ensino e avaliação, bem como o tratamento com os alunos, as relações e atitudes com os sujeitos, sujeitos esses sociais, culturais, diferenciados um dos outros e que não podem ser tratados como homogêneos, mas seres únicos que possuem singularidades relacionadas ao seu meio social, cultural.

Neste sentido, os estudos de vários autores como os de Lima (2007), Ramos (2008), Cortina (2005), apontam a interculturalidade como alternativa para uma possível relação saudável entre as pessoas, mostrando que existe uma multiculturalidade, uma diversidade e isso sugere respeito no convívio com os diferentes, com as diferentes pessoas, linguagens, culturas, bem como a necessidade do firmamento do diálogo entre as diferentes culturas.

Percebemos assim, que se faz necessário à busca por alternativas para uma boa convivência entre as pessoas, para uma educação inclusiva. E ainda que as atuais políticas sejam postas em prática. E para que isso realmente se concretize é evidente que necessitamos de investimentos e apoio do Estado, considerando este como sendo o principal responsável por oferecer uma educação de qualidade, associado também a outras políticas e serviços, como a saúde, ao trabalho, a moradia, etc, bem como se faz necessária a participação da sociedade civil, dos movimentos sociais, dos próprios sujeitos.

Portanto, neste trabalho buscamos mostrar como a bibliografia tem abordado a educação inclusiva na era da globalização, quais as dificuldades e os caminhos apontados como alternativa, problematizando assim, as questões de pensar outras possibilidades possíveis a fim de permitir que a inclusão efetivamente aconteça e os direitos dos cidadãos sejam garantidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila. SANTOS NETO, Elydio dos. SILVA, Marta Regina Paulo da. **Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental**: as opiniões dos educadores. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3460--Int.pdf.

CARDIAS, Sibele Macagnan. **A Escola Especial no contexto da Educação Inclusiva e da Globalização**, Passo Fundo, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.ppgedu.upf.br.

CARNEIRO, Waldeck. ZAPPAROLI, Kelem. A diversidade e a diferença como eixos da educação inclusiva: subsídios ao debate. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Política da Educação Especial no Brasil.** IN: Em aberto, Brasília, ano 13, n. 60, out/dez, 1993.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**. Trad. São Paulo: Edições Layola, 2005.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011.

KADLUBITSKI. JUNQUEIRA. **Diversidade cultural e políticas educacionais**. UFSM, 2009.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. IN: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio_v13_n26_Niedja%20Maria.pdf>.

RAMOS, Natália. Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural – desafios ás práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. IN: RAMOS, Natália (coord.) **Educação, interculturalidade e cidadania**. Bucarest: Milena Press, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processo da globalização. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A Globalização e as ciências sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MEDIANTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

EDIONE MOURA CARLOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – edionemoura@webmais.com
FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – leidaalmeid@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se refere ao acolhimento de todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma diferença em relação ao padrão estabelecido socialmente como desejável e que foram, historicamente, excluídos da escola (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010). Contudo, é importante destacar que essa perspectiva educacional não se refere, exclusivamente, à educação de tais alunos. O termo inclusão, além de gerar interpretações diversas, às vezes, é compreendido de uma forma restrita, apenas em relação à inserção dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

No entanto, numa compreensão mais ampla, ele não surge exclusivamente para abrir as portas das referidas classes para essa população, e sim para garantir uma educação que inclua, efetivamente, a todos os alunos. Nesse sentido, Marinho (2007, p. 9) aborda que educação inclusiva é "[...] o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possa apresentar [...]".

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais estão os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, tem sido amplamente discutido, principalmente a partir da década de 1990, quando se iniciou o debate sobre a necessidade de não somente intervir diretamente sobre essa população, mas, também, de reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência nos mesmos espaços para todas as pessoas.

Com isso, entendemos que a educação inclusiva começa a exigir uma nova escola, uma nova sociedade com atitudes e posturas diferentes, no intuito de oportunizar o acesso e a permanência de qualquer aluno na escola regular e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado.

Para a efetivação de um processo educacional inclusivo, torna-se fundamental que a escola e os educadores que nela atuam elaborem estratégias pedagógicas inovadoras para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos sejam assegurados. Nessa perspectiva, Mendes (2002), considera fundamental o desenvolvimento de ações que devem se pautar em três aspectos fundamentais, categorizados da seguinte forma: o aspecto político, que consiste na construção de uma rede de assistência capaz de preparar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região; o aspecto educacional, com capacidade de planejar, executar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da sala regular; o aspecto pedagógico, que consiste no uso de estratégias de

ensino favorecedoras da inclusão e que descentralize a figura do professor e incentive as ajudas por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados.

Em relação ao desenvolvimento de escolas inclusivas Carvalho (2008) sugere a adoção de algumas estratégias, que abordaremos a seguir. Ela fala da necessidade de um trabalho coletivo envolvendo os sistemas de ensino, as escolas e as salas de aula, que ela denomina, respectivamente, de dimensão macrosocial, dimensão mesosocial e dimensão microsocial. Cada uma dessas dimensões deve atuar articuladamente exercendo o seu papel na construção do processo educacional inclusivo.

Na dimensão da sala de aula, ela propõe a elaboração de um plano de trabalho para a turma toda, que consiste em englobar todos os alunos, independentemente das diferenças entre eles. O professor não deve ser escravo do seu plano de aula, mas estar aberto para modificá-lo de acordo com as necessidades da turma. Posteriormente, ela se refere à consideração da participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula, fundada na valoração dos conhecimentos e experiências que eles trazem consigo, não partindo da idéia de que chegam à escola como uma tábua rasa, pois eles sempre sabem muitas coisas que o professor pode aproveitar para incrementar a sua aula.

Outro aspecto apontado diz respeito à importância do professor enquanto pesquisador, abordando a necessidade que ele tem de registrar sua prática, colhendo dados, dialogando com a realidade, procurando refletir sobre os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo de ensino aprendizagem, criando momentos para discutir e trocar ideias com os colegas sobre suas práticas e experiências.

A autora fala, ainda, da importância da construção de materiais de ensino e aprendizagem pelos os próprios alunos; da avaliação da aprendizagem baseada numa análise do percurso de cada estudante, valorizando-se o seu desenvolvimento com relação aos objetivos que se pretende alcançar; da oferta de apoio por meio de trabalho pedagógico especializado em salas de recursos e, por fim, ela se refere ao trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem, que consiste em a escola organizar espaços para cada disciplina ofertada, para que os alunos possam se deslocar para esses espaços com professores regentes que irão trabalhar juntamente com o responsável por aquele laboratório. Todas essas estratégias pedagógicas, sem dúvidas, se mostram pertinentes para aprimorar o processo educacional inclusivo.

No contexto da educação inclusiva, a educação especial, enquanto modalidade de ensino tem sido redimensionada por motivos legais e filosóficos. No Brasil, segundo Fávero et al (2007) a Constituição Federal introduziu uma inovação sobre esse assunto ao se referir à educação especial como atendimento educacional especializado. Tal expressão aponta para a oferta de educação especial nas escolas e nas classes regulares, indicando uma mudança na forma de atendimento às pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais. A educação inclusiva, portanto, não pode ser entendida como uma proposta educacional que supere ou dispense as ações e as especificidades da educação especial. Ela pressupõe, portanto, a transformação do modo como esta deve ser ofertada aos alunos que dela necessitam.

Até a década de 1980, a educação especial se dava, prioritariamente, em instituições especializadas, constituindo um sistema à parte do sistema regular. A partir da década de 1990, porém, essa realidade começa a ser modificada sob a égide da inclusão de todos os alunos nas mesmas escolas. Assim, a educação inclusiva está relacionada com as transformações que se fazem necessárias nas escolas e nas instâncias governamentais, para que todas as crianças, jovens e adultos tenham reais

possibilidades de aprender e de se desenvolver nos processos educacionais, tendo respeitadas as suas diferenças.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), seguindo a mesma diretriz assinalada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê que a educação especial se realiza como atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, através da disponibilidade de recursos e serviços necessários para tal e orientações quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial supera seu caráter de segregação e passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento especializado às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Reafirmando o texto da política anteriormente referida (BRASIL, 2008), o Decreto 6.571/2008 esclarece que:

> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> • Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> • Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Portanto, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos mencionados anteriormente, caracterizados no texto da Política como seu público alvo, o que rompe com a ampla categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, que esteve contemplada na legislação precedente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A educação especial, nessa perspectiva, direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos e de serviços, além do desenvolvimento de práticas colaborativas. O Decreto 6.571/2008 também especifica a organização do atendimento educacional especializado, definindo nos parágrafos do seu Art. 1º que:

> § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
>
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Segundo o mesmo decreto, o atendimento educacional especializado deverá constar de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e de códigos específicos de comu-

nicação e de sinalização, além de tecnologia assistiva. Tal atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo o processo de escolarização. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece, ainda, que "[...] o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados" (BRASIL, 2008, p. 10).

Mesmo com todas essas orientações legais, observa-se que, no cotidiano das escolas, ainda há uma discrepância entre o que diz a lei e o que é efetivamente realizado na prática. Uma das grandes barreiras se constitui no despreparo dos professores do ensino regular em receber esses alunos, visto que a formação de educadores para a escola inclusiva precisa receber uma atenção fundamental. Essa discussão norteou a pesquisa ora apresentada, cujo percurso metodológico será abordado a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação realizada faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e foi caracterizada pela abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, na qual o pesquisador procura compreender e explicar o fenômeno estudado através da observação participante e de outras técnicas que levem a acrescentar um conhecimento novo acerca do referido fenômeno (ANDRÉ, 2005).

Foi realizada em uma escola pública regular, localizada no município de Campo Grande/RN, tendo como participantes quatro educadoras, sendo que uma exerce a função de diretora da escola, outra atua como supervisora pedagógica e as outras duas exercem a função de professoras, atuando em classes regulares dos anos iniciais do ensino fundamental. Na classe de uma das professoras, que denominamos de Francisca

estudava uma criança com baixa visão e na classe da outra professora, denominada, neste trabalho, de Maria, estudava uma criança com deficiência intelectual.

A pesquisa teve como objetivo geral: investigar as concepções de educadores sobre a inclusão de alunos com deficiências na escola regular e sua relação com as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a sua efetivação. Definimos, também, quatro objetivos específicos, sendo que o nosso plano de trabalho foi norteado por dois desses objetivos, a saber: identificar as estratégias desenvolvidas por professores visando possibilitar a inclusão de alunos com deficiências na escola regular e investigar de que modo acontece o atendimento educacional especializado na escola que trabalha em uma perspectiva educacional inclusiva.

Os instrumentos utilizados para a construção das informações foram a observação, através da qual mantivemos um contato mais direto com os participantes e o questionário. O número de participantes foi definido pelo aceite formal das profissionais. Os nomes utilizados são fictícios para preservação da identidade das participantes e foram escolhidos por nós. A seguir apresentaremos um quadro no intuito de melhor caracterizar as participantes do nosso estudo.

Quadro 1 – Demonstrativo das participantes da pesquisa

Participante	Função que exerce	Tempo de docência	Turno de atuação	Formação
Tereza	Supervisora Pedagógica	15 anos	Vespertino	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia
Francisca	Professora	3 anos	Vespertino	Graduanda do curso de Pedagogia
Maria	Professora	28 anos	Vespertino	Pedagogia/Especialização em Gestão Educacional
Antonia	Diretora	15 anos	Vespertino/ Matutino/ Noturno	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia

Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber, no quadro, que todas as colaboradoras da pesquisa são do sexo feminino e cursaram graduação em Pedagogia. Por terem curso superior, imagina- se que têm uma boa formação. Além disso, quase todas já cursaram especialização na área de educação, o que contribui ainda mais para a formação dessas educadoras. É importante destacar, ainda, que a maioria apresenta um tempo de docência que lhes permite uma ampla experiência profissional. Esse aspecto é importante porque a formação não ocorre apenas nas faculdades, mas também, nas atividades profissionais e nos processos de formação continuada.

Para analisarmos os resultados do estudo desenvolvido, tomamos como referência Sampiere, Collado e Lúcio (2006, p. 489) quando enfatizam que:

> Nos resultados qualitativos, a análise dos dados deve ser imediatamente coreografada, prefigurada ou esboçada, ou seja, começa-se a efetuar sob um plano geral, em seguida devem-se organizar os dados, as unidades, as categorias, os temas e os padrões.

Dessa forma, ao receber o questionário aplicado, analisamos o material, ou seja, os elementos que integraram o instrumento de coleta. Em seguida, organizamos as informações através de unidades, de acordo com eixos temáticos: estratégias pedagógicas desenvolvidas por educadores e ações do atendimento educacional especializado adotadas para a efetivação da educação inclusiva. Tais temas foram interpretados e analisados de modo a compreendermos a temática em discussão.

Após correlacionarmos e interpretarmos os dados, apresentaremos os resultados do estudo, considerando os objetivos circundantes da nossa proposta de pesquisa, enfatizando descrever com seriedade as informações repassadas pelos atores sociais investigados, bem como as ideias dos autores que serviram como fundamentação para o nosso estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentaremos aspectos da pesquisa relacionados às estratégias que os educadores participantes estão desenvolvendo para que ocorra a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência e, ainda, informações referentes ao atendimento educacional especializado. Com base na observação e nos questionários aplicados, pudemos perceber que a verdadeira inclusão desses alunos ainda está muito longe de ocorrer. Fazemos essa afirmação porque, mesmo nas conversas informais que mantivemos com membros da equipe gestora da escola, detectamos a dificuldade que esses profissionais enfrentam para que os referidos alunos permaneçam na escola.

Tais dificuldades se justificam porque a escola não disponibiliza de materiais especializados para trabalhar com esses alunos, não há uma boa estrutura física e, além disso, os educadores relataram que sentem necessidade de formação, pois embora tenham participado de um curso, já faz algum tempo e esse deixou muito a desejar. De um modo geral, constata-se que muitos dos profissionais desconhecem as leis que garantem os direitos dos alunos que apresentam deficiência. Neste sentido Pina (2006, p. 12-13) argumenta que:

> Dificuldades estarão sempre presentes no caminho da mudança, contudo, se dar por vencido e assumir uma postura fatalista diante delas é excelente contribuição ao paradigma da exclusão, na sua luta pela manutenção da injustiça, do preconceito e da discriminação.

Na realidade, temos observado que a educação atual atravessa um processo de transformações, mas ainda não conseguiu atingir um nível satisfatório. Ao se falar em inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiência, encontraremos vários fatores que dificultam a viabilidade de uma educação igualitária. Muitos professores sentem-se carentes de incentivo por parte dos gestores dos sistemas e das instituições de ensino, ansiando por recursos que os auxiliem no cotidiano escolar inclusivo.

Em decorrência dos objetivos da nossa pesquisa, pedimos, através do questionário, para que as educadoras relatassem de que forma trabalham com alunos que tem deficiência e como fazem para incluí-los no processo educacional. Sobre esse aspecto obtivemos as seguintes respostas:

> No meu caso, leciono em uma (escola) sala onde tem alunos com deficiências e alunos normais, e a prática utilizada é a mesma para os dois tipos de alunos, tendo em vista que o aluno com deficiência recebe uma atenção especial (Professora Maria).

> Ela está incluída em todas as atividades realizadas, a mesma é deficiente de visão parcial, dando oportunidade de participar seja oralmente ou escrita ou nas atividades práticas, ela senta-se na cadeira da frente, para melhor me ouvir. Na explicação é auxiliada por mim e colegas nas atividades escritas (Professora Francisca).

> Buscado desenvolver nos alunos a interação socialização, incluindo alguns materiais pedagógicos, além de muito amor e atenção (Supervisora Tereza).

> Tentando adequá-lo da melhor forma possível, buscar desenvolver nos alunos a interação socialização e dando uma atenção diferenciada (Diretora Antonia).

Analisando as respostas das educadoras, podemos observar que a professora Maria não adapta o conteúdo à necessidade da criança, utilizando a mesma metodologia para com todos, embora demonstre entender que a aluna necessita de uma atenção especial. Sua resposta se mostra contraditória e revela uma falta de conexão entre o que pensa e o que faz. Já a professora Francisca toma medidas, que podem ser consideradas simples, mas que revelam uma atenção voltada para a possibilidade de aprendizagem da aluna. Tomando como referência as alternativas apontadas por Carvalho (2008), entendemos que muito mais poderia ser feito na sala de aula para que a inclusão escolar dos educandos que apresentam deficiência se consolidasse.

Por conseguinte, Tereza, que atua na supervisão pedagógica, fala da intervenção pedagógica, que procura desenvolver em sua prática, materializada pela oferta de materiais pedagógicos e pela atenção e a afetividade. Sem dúvida, a dimensão das relações afetivas estabelecidas interfere consideravelmente na escolarização de qualquer aluno (GONZÁLEZ REY, 1995), especialmente daqueles

que já são marcados pelo preconceito, como é o caso dos que apresentam algum tipo de deficiência. Antonia, que é diretora, demonstra ter uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão, quando diz que devemos adequar da melhor forma possível e que está disponível para o aluno naquele momento.

Colaborando com essa discussão, Stainback e Stainbanck (1999) abordam que uma escola inclusiva é uma escola que educa todos os alunos nas classes regulares, em que são oferecidas oportunidades educacionais satisfatórias, bem como desafios a serem enfrentados coerentemente com as suas possibilidades e que oferecem apoio para todos os educandos. Nessas escolas, os alunos são ajudados pelos seus professores e demais educadores que com eles trabalham.

Relacionando as respostas das educadoras com o que o autor diz, podemos observar que o desenvolvimento de uma escola inclusiva constitui-se em um processo, sempre inacabado e que a inclusão dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência em classes regulares torna-se possível pelo desenvolvimento de ações por parte dos professores que nelas trabalham, bem como por parte dos demais educadores que atuam em todos os âmbitos, seja macrosocial ou mesosocial (CARVALHO, 2008).

Numa das questões relativas ao nosso segundo objetivo, perguntamos para as educadoras se os alunos que têm deficiência recebem algum atendimento educacional especializado na escola ou em outra instituição. Em caso afirmativo ou negativo, pedimos que explicassem a razão. Sobre isso obtivemos as seguintes respostas:

> Não, por que ainda não dispomos de uma sala no contra turno (AEE) (Supervisora Tereza).
>
> Não, pois ainda não estamos adequadamente preparados (Diretora Antonia).
>
> Desconheço. Acredito que não (Professora Francisca).
>
> Na escola até o momento não existe nenhum atendimento especializado que seja do meu conhecimento, e se recebe de outra instituição não fomos informados (Professora Maria).

Conforme podemos identificar, claramente, nas respostas, as educadoras afirmam que não há ações inerentes ao atendimento educacional especializado. Fica evidente, ainda, que esse aspecto é desconhecido na escola. Caso houvesse discussão a esse respeito nas reuniões pedagógicas da escola, certamente as educadoras que participaram da nossa pesquisa afirmariam, com convicção sobre a sua inexistência. Isso não ocorreu, pois suas respostas evidenciam desconhecerem sobre esse atendimento. A diretora e a supervisora justificam que não há espaço e nem preparação para esse atendimento, mas as professoras não sabem nada a respeito.

Tal realidade é bastante contraditória quando consideramos as orientações das atuais políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008), já que, conforme discutimos anteriormente, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Na atualidade, as ações da educação especial devem se dar por meio do atendimento educacional especializado desenvolvido, preferencialmente, no contra turno.

Ainda sobre esse objetivo, indagamos se elas tinham conhecimento a respeito do atendimento educacional especializado como ele deveria ocorrer e qual a sua finalidade na perspectiva educacional inclusiva. Sobre esses questionamentos elas fizeram as seguintes considerações:

> Não, acho que não existe (Professora Maria). Não (Professora Francisca).

> Sim, dá suporte para as crianças no contra turno, com profissionais habilitados para esse fim (Diretora Antonia).

> Sim, dá suporte para as crianças no contra turno, com profissionais habilitados para esse fim (Supervisora Tereza).

No relato das duas professoras podemos observar que elas não dispõem de nenhum conhecimento do que seja o atendimento educacional especializado. Isso nos faz inferir a carência de informação e formação continuada que aborde essa temática. Percebemos, ainda, que as instâncias administrativas não oferecem o suporte necessário para que as escolas possam atuar atendendo aos princípios educacionais inclusivos, segundo os quais, há a necessidade de um trabalho conjunto com os profissionais da educação especial para atender às especificidades dos alunos que apresentam deficiência ou outra necessidade educacional especial.

Assim, consideramos de suma importância para um bom trabalho pedagógico e para melhor colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos a formação continuada. Nessa direção, Imbernón (2010, p. 47), diz que o "[...] professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua função". Portanto, se esta formação não acontece, dificilmente irá acontecer a inclusão de forma a contemplar todos os alunos, em especial daqueles que apresentam alguma deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com deficiência ainda é um processo em construção e os agentes da comunidade escolar têm pouca participação na construção de uma lógica, que acolha as diferenças. De fato, em sua maioria, ainda vivenciam um papel de executores da política de educação inclusiva.

Concluímos que as participantes tentam, de alguma forma, considerar as necessidades especiais dos alunos que apresentam deficiência que estão matriculados na escola, embora de forma muito incipiente. Vimos que uma das professoras diz utilizar a mesma prática tanto para alunos considerados como normais quanto para a aluna que tem deficiência, embora reconheça, em sua resposta, que essa última precisa de uma atenção especial. A outra professora diz que dá oportunidade para que sua aluna que tem deficiência participe de todas as atividades e que a colaboração tem sido uma estratégia pedagógica utilizada em sua classe, pois tanto ela quanto os colegas colaboram com o processo de escolarização da aluna que tem deficiência.

As duas outras educadoras, que atuam na direção e na supervisão, destacam a intervenção para proporcionar a socialização e a interação dos alunos que apresentam deficiência. Ressaltamos, contudo, que a inclusão escolar de alunos com deficiência não consiste apenas em socializar como forma eficaz, pois é preciso proporcionar reais condições de ensino para que se alcance a aprendizagem e o desenvolvimento desses educandos.

Um aspecto ainda mais preocupante diz respeito à inexistência de ações do atendimento educacional especializado na escola. Além dessa inexistência, parece haver um desconhecimento dessa modalidade educacional, especialmente entre as professoras. Conforme foi discutido na primeira parte deste texto, tais ações são indispensáveis nas escolas regulares, pois são constituídas de atividades e recursos específicos que visam a atender às especificidades dos alunos incluídos nas referidas escolas.

Diante desse quadro, enfocamos que a escola precisa passar por profundas mudanças para que possa, de fato, desenvolver um trabalho educacional inclusivo. Para isso, precisa reorganizar-se nos aspectos estruturais e pedagógicos para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Nesse sentido, podemos afirmar que muitas das mudanças apontadas como fundamentais pelas políticas educacionais inclusivas, tais como a redução do número de alunos na sala de aula, a formação continuada dos professores, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas têm que caminhar, simultaneamente, com a ampliação da qualidade de ensino para todos os alunos.

O estudo aproximou-nos do campo de conhecimento da educação inclusiva como parte da educação para todos e, consequentemente, sobre alguns desafios colocados para a implementação da política de inclusão escolar de crianças com deficiência. Também trouxe contribuições sobre o processo de exclusão/inclusão de crianças com deficiência na classe comum, sobre o reconhecimento da angústia vivenciada pelos educadores nessa trajetória, bem como sobre a necessidade de ampliação das estratégias diferenciadas e diversificadas para todos os alunos, que envolvam a comunidade escolar em busca de uma prática, que efetivamente acolha a diferença.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 08 out. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (l988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 17-30.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. **Atendimento Educacional Especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo.** La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In: **Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, 3., 2007, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. Anais... João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007. GT – 5, p1-16.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

PINA, L. D. A ruptura de paradigmas e a formação de professores. In: **Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação d e Professores da América Latina e do Caribe**, 1., 2006, Universidade Federal de Juiz de Fora. Anais. Juiz de Fora: Produtora de Multimeios da UFJF, 2006. 1CD. ISBN: 85-7672-010-8.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Parte X

Currículo Escolar, Fundamentos e Práticas

FORMAR O PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN

NORMANDIA FARIAS DE MESQUITA MEDEIROS
Professora Drª adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação (Pós-Educ) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – medeiros_norma@hotmail.com
MARIA CLEONEIDE SOARES
Aluna de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Bolsita PIBIC – cleoneide_s@hotmail.com
ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação (Pós-Educ) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – raquel_ruf2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo trata de identificar, no atual currículo de pedagogia FE/UERN, elementos teórico -práticos considerados relevantes na preparação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**.** Compreendemos a formação inicial a partir de um paradigma profissionalizante na formação do professor. Esta deve fornecer as bases para elaboração de um conhecimento específico e especializado para á docência.

Questionamos as lacunas, avanços e desafios no processo de formação inicial, focando a atuação do futuro professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Defendemos a formação inicial a partir de um paradigma profissionalizante na formação do professor, em especial desse futuro professor que ira atuar na Educação de Jovens e Adultos. Esperamos assim contribuir para as discussões, avaliações da proposta do atual currículo do curso de Pedagogia FE/UERN, no que diz respeito à preparação para o ensino da EJA. Como se dá o conhecimento dessa realidade de acordo com os depoimentos, as opiniões dos graduandos ao longo de todo curso?

O atual currículo de Pedagogia FE/UERN, foi implementado em 2007, referendado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 1/2006). O curso está definido como uma licenciatura que forma o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao se referir o ensino fundamental, insere-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Tomamos como referencia os estudos embasados em Freire (1996); Diniz (2012); Arroyo (2011) para discutir a EJA. Na compreensão de formação apoiamos o estudo em Nóvoa (1995); Imbernón (2006); Ramalho, Nuñez,Gauthier (2003), Medeiros (2005), que defendem a formação como fundamental para a profissionalização.

Com base nos autores compreendemos a formação inicial como uma dinâmica resultante das condições sócio-históricas e culturais, não se reduzindo a problemas técnicos e curriculares, trata-se de um trabalho de reflexão crítica permanente sobre a prática de construção de uma identidade pessoal e profissional. Imbernón (2006) destaca a formação como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional, ou seja, indispensável à formação para o exercício da profissão.

Melhoria dos conhecimentos, das habilidades, das competências, expressa um pouco o que vem a ser o desenvolvimento profissional. Este deve está conectado, inter- relacionado ao desenvolvimento pessoal, á profissionalização do docente, vai além de propostas individualistas de aperfeiçoamento (MEDEIROS, 2005).

De acordo com Miguel Arroyo (2007), a EJA ainda é entendida como uma segunda chance para as pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade considerada oportuna ou que se evadiram da escola. Para o autor, a EJA só encontrará seu sentido real quando for compreendida como direito a educação daqueles que desejam retomar seus estudos. Sendo assim, torna-se necessário repensar a pedagogia para aproximá-la das particularidades dos jovens e adultos.

Nesse estudo, apresentaremos na visão dos graduandos, como o curso de pedagogia FE/UERN vem proporcionando conhecimento e instrumentos de análise da realidade da EJA. A pesquisa de abordagem qualitativa**,** favorece conexões com o contexto a ser investigado e uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Em relação ao nível de pesquisa, é do tipo exploratório, visando à aproximação do objeto com o contexto investigado. A ação inicial da pesquisa constitui-se do estudo do referencial teórico, pareceres e resoluções voltados para a formação do professor e da EJA, priorizando também o PPC do curso de Pedagogia.

Ressaltamos que não trataremos de toda complexidade do fenômeno, mas faremos um recorte com base nos questionários aplicados aos alunos graduandos do 8° período (matutino e noturno), total de 23, turma 2012.2. Analisamos os questionários e selecionamos dois sujeitos que correspondiam ao perfil delimitado na pesquisa, e que se adequavam aos objetivos propostos. Os dados revelam a necessidade do curso ampliar e aprofundar a discussão sobre a educação de jovens e adultos.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa de abordagem qualitativa, se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais. Favorece conexões com o contexto a ser investigado e oferece uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Em relação ao nível de pesquisa, como destaca Gil (2008), trata-se do tipo exploratório, por que visa a aproximação do objeto, de fazer um levantamento da realidade, de desenvolver e modificar conceitos e idéias. O nosso recorte histórico foca os anos 1990, em decorrência da LDB 9.394/96 e seus desdobramentos, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para o curso de Pedagogia e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A primeira ação da pesquisa foi realizar uma revisão teórica buscando aprofundar a discussão sobre o tema abordado, buscando também através de documentos tais como: Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC de Pedagogia FE/UERN e DCN's compreender os apontamentos feitos ao curso de Pedagogia que beneficiária a EJA. Em seguida formulamos um questionário com seis perguntas e aplicamos no 8º período (período 2012.2) dos turnos matutino e noturno, na ocasião 23 alunos respondeu a nossa solicitação.

Após coleta dos questionários, analisamos e destacamos elementos significativos apontados pelos alunos na formação do pedagogo para a atuação na EJA. Em seguida, selecionamos para participar da entrevista semi-estruturada dois graduandos que de alguma forma tiveram experiência na EJA, que estavam motivados com essa problemática, interessados em aprofundar estudos nessa modalidade de ensino. Para tal, um aluno escolhido tinha atuado na EJA antes de cursar a licenciatura em pedagogia, o outro aluno selecionado esta desenvolvendo seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com o tema relacionado à EJA, de forma representativa, um aluno era do turno matutino e o outro do noturno.

Tivemos o cuidado em recorrer aos documentos sobre os temas das monografias pesquisadas em 2012.1, período anterior ao dos sujeitos da pesquisa (2012.2), como uma forma de conhecermos

até que ponto essa realidade da EJA está fazendo parte das inquietações e problemas de pesquisa dos alunos. Identificamos que das 45 pesquisas monográficas apresentadas no ano letivo de 2012.1 no Curso de Pedagogia FE/UERN, somente cinco (5) abordam sobre o tema, outras discorreram sobre a leitura, processo de alfabetização, evasão no ensino fundamental.

Diante desse cenário, pretendemos abordar questões sobre o Curso de Pedagogia da FE/UERN, frente à análise formativa voltada para a modalidade da EJA, estando aberto a diferentes olhares.

Portanto, este estudo nos permitira um repensar sobre até que ponto o processo de formação inicial do pedagogo contribui para o desempenho de seu exercício profissional na EJA, já que, devem ser capazes de viabilizar aprendizagens nesta modalidade de ensino.

EM DEBATE – A FORMAÇÃO INICIAL E A PREPARAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA

A formação inicial é compreendida nesse estudo como base para profissionalização da docência, nesse sentido apoiamos o estudo em Nóvoa (1995); Imbernón (2006); Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003); Medeiros (2005). Para discutir Educação de Jovens e Adultos buscamos Freire (1996); Diniz (2012); Arroyo (2007).

Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas exige o esforço de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional.

Concordamos com Imbernón (2006), de que "a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado" (Op. cit, p. 57). O autor também defende que,

> A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar (IMBERNÓN, 2006, p.66).

A formação inicial abordada nesse estudo foca o atual currículo de pedagogia da FE/UERN, que está voltado para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. O currículo do curso vem destacando a inserção do pedagogo nos espaços escolares e não escolares. Estando presente a preparação para a Educação de Jovens e Adultos. Para Medeiros (2005), documentos oficiais[1] da política educacional delineiam um perfil de profissional capaz de atender aos desafios postos pela educação básica. Quem é esse professor construtor de sua *práxis*, preparado para responder a esses desafios?

Nesse contexto, Arroyo (2007) aponta para o fato de que a EJA é configurada por alunos de camadas sociais pobres, pessoas das áreas rurais, desempregados negros, entre outros, e que para essas pessoas existe um problema social antes do problema da educação.

Esse ensino, em sua grande maioria, acontece no período noturno para ajustar aos horários que estes sujeitos podem freqüentar a escola e assim conciliar o trabalho, que normalmente vem em primeiro plano, pois muitos são responsáveis pelo sustento de seus dependentes.

[1] LDB 9394/96 e seus desdobramentos (CNE/CES 776/97; CNE/CP 009/2001; CNE/CP 2002)

Assumimos que formar um educador, com olhar para a EJA, exige compreender a educação como prática da liberdade, nos reportando a Paulo Freire. Este grande mestre também nos chama atenção para o ensino com pesquisa e com reflexão crítica, sendo necessário compreender as reais condições em que se encontram os educandos da EJA. Nesse sentido, não devemos esquecer que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.47).

Nessa acepção, nos indagamos: Até que ponto os cursos de formação inicial preocupam-se com a especificidade da EJA? Quais os desafios que os futuros professores irão enfrentar diante dessa realidade? Existe de fato compromisso ético e político em prol de uma educação transformadora? Percebemos que nas últimas décadas foram garantidos a esses sujeitos, via políticas educacionais, o acesso á educação, mas faltam mecanismos que garantam sua permanência.

Permanência dificultada por vários fatores econômicos, sociais, culturais que interferem no processo educacional desses sujeitos. Para Diniz (2012),

> Assumir a EJA como um direito na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida implica superar o estudo e a aprendizagem de modo compensatório para reconhecê-los como condição de adultez, como etapa de vida.

O olhar de Diniz (2012) revela duas perspectivas: do déficit e do direito. Sob a Perspectiva do Déficit a EJA foi marcada por uma série de campanhas de alfabetização e de escolarização de caráter compensatória com avanços e retrocessos. Retrocessos que superam os avanços.

Sobre a Perspectiva do Direito, o autor percebeu que há um amparo por parte das políticas públicas, como a LDB 9.394/96, que torna obrigação do Estado garantir essa modalidade de ensino a todos que desejarem a própria Constituição Brasileira de 1988, em seu capítulo sobre a educação expressa uma escola de caráter gratuito.

Compreendemos a necessidade de um ensino/aprendizagem adequada para formação destes jovens e adultos. E concordamos com Nóvoa (1995, p. 25), ao afirmar que,

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista á construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante do exposto, assumimos que, a formação do futuro professor, em especial, daqueles que irão atuar na EJA deverá fornecer elementos teórico-práticos que favoreçam os conhecimentos dessa realidade, do perfil dos alunos, de suas vivências culturais, políticas, religiosas. Para os autores isso vislumbra uma possibilidade de organização do currículo que forma os professores como vem orientando atualmente as DCNs para a formação dos professores e do curso de Pedagogia.

O ATUAL CURRÍCULO DE PEDAGOGIA E O SUJEITO APRENDIZ

O atual currículo de Pedagogia FE/UERN implementado desde 2007 tomou como referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação), que fez emergir novamente o debate sobre a identidade do curso e sua finalidade profissionalizante, agora instituído como licenciatura.

Na Faculdade de Educação aconteceram debates, estudos, palestras, momentos que, por vezes, solicitou a presença da comunidade acadêmica para discutirem sobre as orientações curriculares para reformulação curricular do curso. Favorecendo uma compreensão ampla sobre o campo de atuação do pedagogo da UERN, em suas deliberações constatou-se ser possível o pedagogo atuar na educação infantil, anos inicias do ensino fundamental, e espaços não escolares, onde necessite de atuação pedagógica, contemplando a formação para atuar na EJA.

Com base nos direcionamentos da Lei 9.394/96 foi implementado um novo currículo do curso de Pedagogia na FE/UERN, iniciando a primeira turma no período 2008.1, com uma formação mais ampla, instituído assim:

> Tem como meta formar o Pedagogo de modo integral para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não-escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educativo. (UERN, p. 22).

Ao realizarmos a leitura do PPC (2012) do curso de pedagogia observamos que este nos permite uma formação ampla e assegura o espaço de atuação na EJA, no entanto, a discussão sobre a EJA só aparece na disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos no 7º período do Curso. Uma disciplina é capaz de assegurar requesitos básicos para atuar com jovens e adultos?

A ementa da disciplina trata do seguinte:

> O sujeito participativo da EJA na sociedade. Aspectos históricos da EJA como instrumentos de inclusão e seus pressupostos teóricos- metodológicos. A especificidade das práticas educativas com jovens e adultos, considerando-se a orientação metodológica da relação dialética, teoria e prática e da pesquisa-ação. A apropriação de saberes escolares, e cidadania. COMENTÁRIO: A disciplina possibilitará uma reflexão acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a formação do (a) educador (a) deve ser comprometida com a educação inclusiva, buscando compreender o (a) estudante da Educação de Jovens e Adultos com um sujeito com saberes próprios da cultura e que, numa relação participativa e dialética, seus conhecimentos e experiências devem ser ampliados. Favorecendo o exercício de sua cidadania na sociedade contemporânea. Portanto partira de concepções e estratégias educativas que forneçam a reflexão e questionamento através da pesquisa-ação. (Universidade 2012, p. 94).

A ementa contempla uma educação inclusiva, um ensino crítico e reflexivo sobre essa problemática, considera e respeita as peculiaridades dessa modalidade de ensino e dos sujeitos com seus saberes significativos.

A maioria dos discentes afirmam que a temática só foi discutida na disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos no 7º período. Com base nos dados coletados no questionário, percebemos que eles não participaram de outras atividades formativas voltadas para a EJA.

Fato reiterado nas observações que realizamos sobre as temáticas estudadas nos quarenta e cinco (45) Trabalhos de Conclusão de Curso no período de 2012.1, já que, somente cinco (5) abordaram a temática sobre a EJA. Fato que reforça o pouco interesse no tema, ou dificuldade em abordá-lo, discuti-lo. Porque o aluno não é provocado a desenvolver seu TCC sobre essa modalidade de ensino?

Questionamos então quais os obstáculos, dificuldades em aprofundar discussões sobre essa temática? Porque a disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos só é ministrada no 7° período? Outras disciplinas não poderiam está abordando, debatendo o tema de alguma forma? Uma palestra, vídeos, visita a uma instituição educativa? Corroborando com Freire (1996, p.

29), não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, por isso é necessário à busca pela investigação, para poder trazer respostas a determinados fatos.

O atual currículo do curso de pedagogia FE/UERN aponta para a formação numa perspectiva de profissionalização. Nessa direção os estudos de Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003), alertam sobre as várias exigências postas ás agências formadoras rumo à formação de um profissional e que a profissionalização da docência constitui um processo de elaboração, de apropriação progressiva dos professores inseridos nos projetos individuais e coletivos em contextos específicos.

ANALISES DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

O estudo exploratório partiu de um questionário aplicado a 23 graduandos do 8º período do curso de Pedagogia da UERN visando apreender suas vivências e experiências sobre a temática da EJA ao longo do processo de formação inicial.

Identificamos que os discentes investigados tiveram uma discussão mais aprofundada sobre a temática da EJA apenas no 7º período do curso, na disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, que discute o contexto histórico, social e político da EJA. E ressaltam a necessidade de outras disciplinas ou mesmo atividades que aprofunde os aspectos próprios da educação. Seria interessante uma articulação com outras disciplinas do período favorecendo essa discussão.

Os alunos destacam que as disciplinas como: Currículo, Didática, Estágio Supervisionado I, II e III, Práticas Programadas Pedagógicas I, II, e III poderiam abrir um espaço para debater a EJA. "A disciplina de didática, por exemplo, poderia falar, orientar um plano de aula voltado para a EJA" (Fala do aluno A)

Destacam os Estágios Supervisionados que não discutem o tema da EJA, "sentimos falta de falar sobre a EJA, pois isso, auxilia quando chegarmos ao campo de trabalho, caso decidirmos ser um educador da EJA futuramente" (Fala de aluno B). E continua: "a disciplina Práticas Pedagógicas Programadas (PPP's) também não auxilia no sentido de abrir espaço para ir observar as aulas na EJA, os alunos sentem falta do campo de atuação nas disciplinas para atuar e observar a modalidade de educação de jovens e adultos".

Frisam que os Estágios muitas vezes não oferecem campo de atuação, e quando oferecem os horários não são compatíveis com o do estágio, porque a EJA, normalmente acontece no noturno. Assim, os alunos do noturno não conseguem estagiar na Educação de Jovens e Adultos. E quando alguns poucos alunos conseguem adentrar nesse espaço sentem algumas lacunas na formação.

E complementam que nos Estágios e PPP's seria o momento oportuno de conhecer essa realidade. Os informantes dizem não buscar este campo por ter receio, não se sentirem preparados para atuar nessa modalidade. È importante esclarecer que no 8° período os alunos já passaram pelo estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, estágio nos espaços não escolares e PPP's, e só discutiram EJA no 7° período em uma disciplina específica: Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos. Em relação à disciplina específica, os dois alunos entrevistados, sugerem que as aulas sejam menos teóricas e mais práticas, com visitas as escolas que adotam essa modalidade de ensino. "Vivenciar mais o mundo da EJA, já que, durante todo o curso só se escuta discussões sobre o ensino infantil e fundamental" (aluno do 8°período).

Para os alunos entrevistados (A e B), a temática deveria ser discutida desde os primeiros períodos do curso, de forma prática, grupos de discussões, palestras, filmes, ou mesmo convidar professores que atuam na EJA para falar de suas experiências.

Percebemos nas falas dos entrevistados que estes procuram motivação para debater e aprofundar sobre essa problemática. "Existe uma carência neste assunto durante o Curso e uma disciplina não é suficiente para dar conta de todo o conhecimento relacionada à EJA" (Aluno).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos esse estudo de grande relevância para pensar sobre a formação do pedagogo em função das demandas educacionais na EJA. Ao refletir a formação inicial e o atual currículo de pedagogia FE/UERN, reiteramos com base nos estudos a formação inicial como a base da profissionalização docente.

Nesse sentido, o curso de pedagogia, sua proposta curricular defende um perfil de professor profissional. Portanto desenvolve conhecimentos profissionais básicos, pertinentes a atuação do professor tanto na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Como também nos espaços para além da escola que exijam o trabalho pedagógico.

Os sujeitos investigados alertam para a necessidade de aprofundar as discussões sobre a temática da EJA, e integrar ou relacionar a discussão com outras disciplinas como didática, estágio, PPP's, entre outras. Pois, percebem a fragilidade no novo currículo do curso nesse aspecto. Vale salientar que de 2007 ao período de 2012.1, houve avanços e redirecionamentos teórico-práticos nas disciplinas, sabe-se que a disciplina sobre a EJA era somente no 8º período quando os alunos estavam saindo do curso. Atualmente é ministrada no 7º período.

Tem-se a possibilidade de realizar os estágios nesses espaços, mas existe o "choque" de horário, em especial com os alunos do noturno, por ser uma modalidade de ensino, em sua grande maioria, ofertada no turno noturno em função do perfil dos alunos trabalhadores.

O currículo do curso passa por avaliações constantes, em 2012.1 aconteceu um evento importante de avaliação, o I Seminário de Avaliação do Currículo de Pedagogia (I SEMAPED) no qual, os graduandos discutiram junto aos professores possibilidades de fortalecer a atuação docente a partir da integralização das disciplinas com foco também em EJA. Outros mecanismos avaliativos e que colaboram para melhoria e avanços são os TCCs, conforme apresentado. Os PIBIC's, como o nosso estudo, por exemplo, ira ao seu termino oferecer debates sobre o atual currículo de Pedagogia e ampliar o olhar sobre a formação do educador da EJA.

Portanto, este estudo nos permite um repensar sobre como o processo de formação inicial do pedagogo contribui para o seu desempenho no exercício profissional na EJA, já que, devem ser capazes de viabilizar aprendizagens nesta modalidade de ensino. Também nos fez refletir sobre como vem ocorrendo o ensino e a aprendizagem no que se refere à EJA, e assim proporcionar discussões para o avanço do curso em relação a essa temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Balanço da Educação de Jovens e Adultos**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? Disponível em: www.reveja.com.br/o/artigos/REVEJ@-O-Miguel Arroyo.htm,2007. Acesso em 10 junho 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 11 out. 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2013. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. "Parecer n° 23001.000188/2005 02, de 13.12.2005, dispõe sobre **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005.

_____. Resolução n.1, 15/05/2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, secção I, p.11-12, 16 de maio 2006.

BORGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. Educação de Jovens e Adultos: uma historiografia de transição entre o déficit e o direito. In: ANDRADE, Francisco Ari de, SANTOS; Jean Mac Cole Tavares (organizadores). **Ditos e Interditos em Educação brasileira** 1. Ed. Curitiba. CRV, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**.6 ed. São Paulo: atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António (org). **Os Professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.

MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. O profissional professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARINHO, Zacarias. **Educação Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: edições UFC, 2009.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: sulina, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia,** Mossoró/RN, 2007.

PROPOSTA CURRICULAR E PRÁTICA DE ENSINO: UNIDADE E DIVERSIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR

FRANCISCA FRANCIRENE TOMAZ PARENTE
Faculdades INTA – francirenetp@hotmail.com
MARIA NÉLIA HELCIAS MOURA VASCONCELOS
Centro de Educação Infantil e Apoio Multidisciplinar Alegria do Saber – neliahelcias@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Com base nas leituras e nas experiências educacionais, tomou-se como objeto de estudo o contributo da proposta curricular desenvolvida na prática de ensino considerando a quantidade e a variedade dos conhecimentos formados no contexto intra e extraescolar.

Vem crescendo, principalmente nos anos 80 e 90, uma nova consciência das diferentes culturas presentes no cenário social brasileiro. A proposta curricular da escola deve trabalhar várias temáticas dos movimentos sociais como a consciência negra, grupos indígenas, meio ambiente, violência, ética e cidadania procurando reivindicar um reconhecimento e valorização mais efetivo das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social.

Precisam ser trabalhadas estratégias para se transformar o currículo escolar na perspectiva de introduzir a sensibilidade à diversidade cultural. Na reestruturação do currículo deve permitir que os alunos trabalhem conceitos, temas e fatos provenientes de diferentes tradições culturais com possibilidade de desenvolver projetos e atividades que envolvam o compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a educação inclusiva.

A educação inclusiva e o respeito à diversidade cultural na proposta curricular da escola, provoca muitas questões para o ensino relacionado com a seleção dos conteúdos disciplinares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse e a relação escola-comunidade, sintetizando alguns questionamentos: Como se compreende a proposta curricular na prática de ensino? Qual é a relevância e utilidade do currículo na formação e atuação docente? Como deve ser desenvolvida a proposta curricular da escola voltada para o projeto cultural, histórico e social dos alunos e professores? Como deve ser constituída e trabalhada a unidade e a diversidade do conhecimento escolar? Qual é a dinâmica do processo de ensino adotada na escola? Como se desenvolve a pesquisa interagindo professor, aluno e conhecimento na formação da diversidade cultural?

Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la com educação. Por isso, o planejamento do ensino deve começar com propósitos claros sobre a preparação dos alunos para a vida social.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a proposta curricular desenvolvida no cotidiano da escola, considerando a diversidade cultural formada em espaços, tempos e personagens diferentes no processo de ensinar a aprender.

Através da fundamentação teórica de vários autores e da análise dos dados obtidos por amostragem de algumas escolas brasileiras tenta-se entender a problemática das relações entre diversidade de culturas e realidade do cotidiano escolar.

O presente trabalho destaca temas sobre o reconhecimento do espaço escolar como oportunidade de criar e recriar culturas, sobre a organização do trabalho pedagógico através do planejamento e finalmente sobre as estratégias pertinentes a proposta curricular.

O estudo apresenta perspectivas de uma proposta curricular que atenda a demanda da escola socializando as informações com possibilidades de entender e interagir os saberes que compõem a formação humana.

ESCOLA- ESPAÇO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

A escola é reconhecida como um espaço social voltado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem o acolhimento e o respeito à diversidade étnica, cultural, sexual e religiosa de crianças, jovens e adultos.

A escola deve promover com os professores uma discussão sobre o processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. Os caminhos que estão sendo constituídos na escola com os professores e alunos promovem uma educação multicultural, confrontando com a interação de experiências e enfoques empregados em outros contextos socioculturais.

Neste contexto é fundamental explicitar a compreensão de Paulo Freire quanto a especificidade e natureza pedagógica da escola, para ele:

> É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chama da antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (FREIRE, 2003, p. 114).

O pensamento de Freire aponta o quanto é importante a construção de currículos numa perspectiva emancipatória para se trabalhar com alunos, professores, comunidade, uma vez que as questões curriculares estão centradas diretamente nos fatos educativos. Portanto, o currículo é uma teoria da prática, na qual se pode discutir, investigar, e, sobretudo intervir. Segundo Freire (2003), uma prática pedagógica progressista não se faz apenas com ciência e técnica.

É função social da escola desenvolver pesquisas que proporcionem conhecimento da organização do trabalho pedagógico e dos fundamentos da educação. Acredita-se que esses e outros desafios são alcançados por meio da elaboração de um currículo propositivo, que permita ao corpo

docente e discente vivenciarem práticas pedagógicas voltadas ao estudo e a inter-relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, é importante considerar a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações.

> O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Candau:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU, 2006, p. 161).

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato, diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência. É a escola o espaço de política cultural em que, efetivamente, se criará e produzirá cultura, constituindo-se um terreno de construção e produção de significações.

A aprendizagem enquanto atitude experimental requer o olhar para novos ou alternativos, ou ainda outros caminhos em que seja possível desnaturalizar certezas, conceitos e crenças.

Os elementos curriculares devem tornar os agentes escolares capazes de compreender seu papel na mudança dos contextos imediatos na sociedade em geral, bem como de adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça.

Pimenta (2002), nos ajuda entender o cotidiano da docência ao afirmar que uma identidade profissional constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base nos seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida pessoal e profissional.

Refletir, socializar, discutir sobre o que se faz e como se faz, quais as dificuldades e certezas, os sucessos e fracassos, é imprescindível para o desenvolvimento de um currículo escolar crítico e emancipatório nos espaços escolares.

Politicamente, como sugerem Garcia e Moreira, é importante que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre a escola, em geral, e sobre o currículo, em particular:

> A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta

> por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalho por alunos e professores. (GARCIA; MOREIRA, 2003, p.25).

Muitas vezes, devido à dinâmica da escola, as práticas pedagógicas nascem, crescem, desabrocham e não conseguem ultrapassar os muros da escola ou das próprias paredes da sala de aula, para serem compartilhadas e refletidas com os professores.

Os registros dos momentos das práticas pedagógicas gravam momentos, tempos, histórias, espaços, vivências e saberes construídos na rotina escolar. Registram intensos momentos de criação, de interação, de integração, de conflitos e de superação, de formação e desenvolvimento profissional, de aprendizagem individual e coletiva.

Em cada relato compartilhado de uma diversidade de situações vividas, de saberes e fazeres, carregados de significados e sentidos, que se interpenetram, que se ligam, revelando uma proposta pedagógica construída e vivenciada no cotidiano escolar, tecida pela rede de práticas pedagógicas desenvolvida por educadores e educandos que estão na sala de aula e na escola. Para se viver o currículo ideal é preciso entendê-lo e praticá-lo dentro de um cenário real.

PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB 9394/96, Artigo 26).

O currículo demonstra uma organização de conteúdos culturais que integram o projeto educativo na escola, indo além de uma simples seleção de conhecimentos pertencentes aos diversos âmbitos do saber elaborado. As condições políticas, administrativas e institucionais possibilitam a realização do currículo.

Nem todos os envolvidos em um planejamento curricular tem as mesmas opiniões sobre a visão de mundo, homem, sociedade, educação, papel do professor e do aluno. São divergências importantes e, principalmente, a manifestação do ponto de vista de cada professor envolvido no planejamento.

Uma frase de Sousa Santos (2001, p.10), sintetiza de maneira especialmente oportuna esta tensão: "As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". E acrescenta: "Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e manter".

A preparação do currículo se dá através de contradições e conflitos, diferentes interpretações e diversos graus de aceite e rejeição de propostas já cristalizadas. Caracteriza-se como processo dinâmico e dialético.

> O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social , dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significados e valores específicos a um currículo concreto. (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998, p. 129).

O currículo se caracteriza por diferentes expressões e se concretiza no espaço dinâmico, a escola. Ao lado do currículo formal ou prescrito, indicado nas propostas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos regimentos escolares, existe o currículo em ação, entendido como o currículo real aquilo que, de fato, acontece na escola. É a interpretação que professores e alunos constroem a partir dos elementos do currículo formal e das experiências de cada um.

Planejar e desenvolver a proposta curricular da escola é um dever ético e político fundamental para a formação e atuação dos profissionais da educação, pois

> Todo professor deve ter a escola não somente como lugar onde se ensina, mas onde aprende. A atualização e produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do espaço de encontrar respostas para problemas educativos. (NÓVOA, 2001, p. 14).

Leituras e reflexões que permitam analisar criticamente a clareza dos conceitos apontados, a validade das ideias, a concretização das sugestões. Compartilhar as questões que envolvam o processo de ensinar e aprender.

Considerando que a cultura não é neutra, mas veículo de difusão de conhecimento e ideias, é fundamental que no momento de estruturação do currículo haja uma preocupação com o desenvolvimento de valores éticos de modo que o percurso de formação contribua não apenas para a reprodução dos saberes dominantes, mas para a transformação da sociedade em um sentido positivo, de construção de uma realidade mais igualitária e justa.

As inovações em relação ao currículo e a forma de organizá-lo, e a própria prática dos alunos, indicam novas possibilidades e são sempre referências nos cursos de formação de professores.

É importante o reconhecimento de uma abordagem do currículo como prática, como cruzamento de práticas diferentes, como confluência de tudo que se pode denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Entende-se o currículo como prática um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão dessas práticas, englobando todo o processo educativo, as atividades programadas e desenvolvidas e que afetam a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a vida da escola.

ESTRATÉGIAS PERTINENTES A PROPOSTA CURRICULAR

Acredita-se que os desafios escolares são alcançados por meio da elaboração de um currículo propositivo, que permita ao corpo docente e discente vivenciarem práticas pedagógicas voltadas ao estudo e a inter-relação entre teoria e prática. Nesse sentido, cabe alicerçar essa discussão apresentando o entendimento que se tem de currículo como sendo,

> Um processo não só historicamente construído (instituído) para a socialização mas que também participa da construção (instituinte) dos sujeitos sociais e que, ainda, contribui para o duplo processo de continuidade/instituição de uma sociedade, isto é, para a manutenção/(re)construção/criação das relações dos sujeitos sociais, no complexo das relações de um mundo histórico-socialmente construído (instituído) e em permanente processo de (re)construção/criação (instituindo-se através de relações instituintes (BURNHAM, 1993, p. 07).

As diretrizes e base comuns voltadas à formação de professores marcam em todos os níveis e modalidades de ensino um modelo de currículo que atingem as escolas, e que nem sempre considera a identidade, bem como a proposta pedagógica das mesmas.

É evidente que quando se trata da formação de professores requer a construção de estratégias de ensino que permitam, por um lado, que estudem sobre uma determinada temática considerando as teorias pedagógicas acerca da mesma, que possam paralelamente também perceberem que tipo de saberes possuem e a influência destes sobre o exercício da docência. Para a realização dessa experiência aporta-se em Libâneo (2001) que diz:

> A didática de hoje precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceito, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática (LIBÂNEO, 2001, P. 3).

Nessa perspectiva, a proposta curricular deve promover a aprendizagem de forma que se desenvolva com a experimentação, o contato, a proximidade com o novo, com o diferente, compreendendo que:

> A aprendizagem começa quando não reconhecemos mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos. A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto por objeto. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2001, p. 208-212).

A aprendizagem enquanto atitude experimental requer o olhar para novos ou alternativos, ou ainda outros caminhos em que possamos desnaturalizar certezas, conceitos e crenças e essa estratégia faz parte do pensamento de Foucault, que nos convida a essa atitude metodológica, refletindo:

> De que valeria a obstinação de saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto, quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Como estratégia básica é importante a identificação dos saberes docentes, dos alunos, e suas contribuições no contexto escolar. Dessa forma é possível contribuir de forma efetiva para a formulação da proposta curricular da escola; fornecer subsídios teórico-práticos as disciplinas; atualizar e aperfeiçoar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação contínua dos currículos pedagógicos estudados e vivenciados nas escolas; fortalecer o desenvolvimento profissional dos docentes, através do seu envolvimento em estudos e reflexões a respeito de questões didáticas, que propiciam suporte a formação e atuação docente.

Por fim, é considerado evidente o interesse em promover estudos acerca das temáticas escolares, estudos que se revertam em práticas docentes voltadas à construção do conhecimento, pautadas pela ética e respeito.

CONCLUSÕES

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história e sua organização interna.

É importante a percepção dos professores e dos alunos na contextualização dos conhecimentos, na constituição do saber sistematizado, na compreensão da história e na dinâmica de sua formação como sujeitos ativos na produção do seu próprio conhecimento.

O currículo é considerado um processo construtivo de aprendizagem, cuja prática parte do oferecimento de um repertório de disciplinas que atendem à diversidade do saber da natureza do processo escolar e não-escolar.

Para a escola ser um ambiente culturalmente rico de conhecimento é preciso, evidentemente, idealizar na proposta curricular seu equipamento com tecnologia, livros e recursos audiovisuais, com laboratórios, com meios para desenvolver as mais variadas pesquisas. Não é possível em pleno século vinte e um, abrir mão dos recursos oferecidos pela tecnologia da informação e do conhecimento enquanto procuramos formar pessoas capazes de entender o mundo com maior capacidade de pensamento crítico e reflexivo.

O currículo precisa ser construído cotidianamente no espaço escolar e precisa ser vivenciado como currículo em ação, pois nas práticas docentes é que se aprende, na interação com os outros, no enfrentamento de situações, na reflexão coletiva sobre os erros e dificuldades, sucessos e fracassos escolares.

Propõe-se uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica das escolas.

A reflexão sobre o currículo deve ser permanente envolvendo todos os segmentos escolares, como tema central nos projetos político-pedagógicos, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação dos professores visando a diversidade do conhecimento e da cultura.

O currículo traduz a organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos, constatando as mudanças que acontecem ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulado.

Enfim, currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BURNHAM T. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar.** Em Aberto. Brasília, ano 12. n. 58. abr./jun. 1993. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/851/763.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. Começando uma conversa sobre currículo. In: **Currículo na contemporaneidade : incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia:Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, *Artmed*, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B.S. As tensões da Modernidade. Forum Social Mundial , Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em: htpp//www.forumsocialmundial.org.br, em 04 de junho de 2013.

REFLEXÕES SOBRE O CURRICULO E A IDENTIDADE PEDAGOGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MOYSÉS DE SOUZA FILHO
IFRN – moyses.filho@ifrn.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Geralmente, quando se fala em Educação Física na escola associa-se o esporte como ponto de identificação do componente curricular, seja no imaginário dos alunos ou da comunidade escolar em geral. O docente, por consequência, é identificado como professor técnico de determinada modalidade esportiva. Mas será que toda experiência com a Educação Física escolar está ligada ao esporte? Não existiriam outras possibilidades de experiências com o movimento corporal? O que leva as pessoas a pensarem que a Educação Física se confunde com o esporte? O que fazer com o conjunto de conteúdos pertinentes da cultura de movimento na escola? Essas e outras possíveis indagações estão sendo pontos de análise e de perspectiva em estudos e pesquisas acadêmicas na atual fase da Educação Física escolar.

Como afirmam Almeida e Fensterseifer (2011, p. 247) há de se considerar que:

> A Educação Física, durante sua constituição enquanto área do conhecimento, privilegiou a vivência de movimentos ou práticas corporais no plano de atividades. A crítica a essa tradição, porém, enfatizou a necessidade de uma elaboração conceitual acerca das vivências de movimento, o que nos coloca em risco de promovermos uma inversão, valorando o lado conceitual em detrimento das vivências. Mas, feito esse movimento, resta-nos perguntar: qual o lugar da experiência e do saber da experiência como possibilidade de conhecer no âmbito das práticas corporais, neste novo estágio da área?

Focando a questão do conhecer em Educação Física, ainda estamos tateando por descobrir como o ponto de relação entre a cultura de movimento na relação de conteúdos curriculares da Educação Física escolar e a prática pedagógica está sendo representado pelas ações docentes. Essa relação é um modo de proceder a uma leitura do mundo da Educação Física e a sua função sócio cultural no contexto escolar.

Conhecer vivenciando o movimento, sentindo o fazer e percebendo as mudanças de percepção pelo movimento corporal, conduz o sujeito a novas e constantes possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o repensar e o projetar de novas ações pedagógicas na Educação Física significa dizer que devemos considerar o que tem sido produzido pela área de conhecimento ao longo da ultimas décadas como também todas as condições objetivas que foram dadas para a área de conhecimento alcançar outros níveis de desenvolvimento. De acordo com Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250):

> Nos últimos anos fomos convocados a repensá-la para além de uma atividade, de um "fazer pelo fazer", em especial, após o movimento renovador da Educação Física, que buscou contribuir para a legitimação desta "disciplina", pensando no "objeto" e na definição da especificidade desta área do conhecimento e de um "saber" específico de que trata essa prática pedagógica.

Pensar, fazer, produzir saber são ações às quais a Educação Física deve se propor pela organização, sistematização, e constatação da importância da experiência dos sujeitos da educação no contexto escolar com a cultura corporal de movimento. Embora a experiência tenha um caráter singular ela pode servir de base de discussão e de ampliação temática para uma área do conhecimento.

Alertamos para que o termo experiência não seja compreendido como uma instância pessoal, técnica e fechada na sua racionalidade objetiva. Entendemos a experiência como uma compreensão da realidade que precisa ser constantemente pensada, vivida e, de acordo com as possibilidades, transformada subjetivamente pelos sujeitos da educação. Alguns aspectos fundamentais de análise se integram a essa discussão como o protagonismo docente e a concepção do currículo da Educação Física escolar com base nos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos aliados à experiência docente, a participação dos educandos e educandas na perspectiva de configurar uma ação pedagógica que possa desenvolver as vivencias, as aprendizagens e as suas experiências.

Nessa perspectiva, recorremos a Palmer citado por Almeida e Fensterseifer (2011, p. 251/252) ao afirmar que:

> Compreender o saber da experiência pode nos possibilitar as chaves para a compreensão do fenômeno complexo da experiência do movimento humano na Educação Física, já que esta não pode ser entendida como "lócus" de manipulação e controle, mas como espaço de participação e abertura: "não é o conhecimento, mas sim a experiência, não é a metodologia, mas sim a dialética".

Assim, a relação entre as *dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais*[1] dos conteúdos na Educação Física precisam ser contextualizadas de forma simbiótica e não de forma fragmentada pela abordagem dos conhecimentos ao desenvolvermos os conteúdos da cultura corporal de movimento. Desse modo, a interação entre as experiências docentes e discentes nas aulas de Educação Física poderá conduzir o componente curricular a um patamar de valoração no âmbito da comunidade escolar dependendo, para essa condição, do protagonismo docente motivando a participação sistemática dos educandos nas vivencias com os conteúdos de acordo com a natureza dos mesmos,

> [...] englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis cientificas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (DARIDO, 2008 p.65).

Muitas dessas dimensões são assimiladas pelo que se convencionou intitular de currículo oculto vivenciado na escola, mas que não está definido como base estrutural e formal do conhecimento e da aprendizagem escolar. Zabala citado por Darido (2008) entende que é possível ampliar o conceito de conteúdo no plano da aprendizagem escolar além do que está disposto pela forma curricular tradicional.

[1] Na história da Educação Física escolar a ênfase maior tem sido aos conteúdos ligados à prática, à realização dos movimentos, ao "saber fazer" (procedimental). Já o "porque fazer" (conceitual) e "como se relacionar dentro desse fazer" (atitudinal), ficaram em segundo plano ou não eram desenvolvidos intencionalmente nas aulas. DARIDO, S.C. *Educação física na escola:* questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ALGUMAS IDENTIDADES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As praticas corporais como a ginástica e o esporte fixaram no imaginário social o que a Educação Física teria como referenciais de conhecimento no plano sócio educacional. No entanto, as atividades desenvolvidas por esses conteúdos não se contextualizaram com os demais processos educacionais e ficaram na limitação dos fazeres sem que os aspectos conceituais e atitudinais desses conteúdos fossem considerados em suas subjetividades.

Nesse sentido, muito se tem perdido no espaço das aulas para a compreensão e para o diálogo no processo de comunicação subjetiva entre docentes e educandos e educandas nas experiências com o movimento nas praticas corporais. Na Educação Física, a tradição do fazer com base na imitação e na reprodução de gestos e

movimentos sempre foi compreendida como algo natural e normal. Essa concepção tem suas origens nos modelos mecanicistas[2] de aprendizagem que se cristalizaram no tempo/espaço escolar e que representam os princípios do tratamento pedagógico dos conteúdos da Educação Física escolar.

Os debates acerca dessa condição no meio acadêmico, em fóruns e eventos científicos, através de publicações sempre nos mostram a realidade e observamos que pouco tem sido feito para que o paradigma pedagógico da Educação Física escolar se transforme. Fensterseifer e Marlon (2011) consideram que a Educação Física vive um momento de transição da sua pratica pedagógica. Segundo os autores (IDEM, p. 120):

> Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Nesse sentido, considera-se que as praticas que buscam e consolidam essa perspectiva no espaço escolar podem ser entendidas como praticas exitosas e em consonância com o paradigma transformador da Educação Física. Um aspecto que chama a atenção nessa discussão é o fator de 'desinvestimento pedagógico' na Educação Física, que tem sido um fator de estagnação do seu perfil pedagógico.

Esse desinvestimento tem levado o componente curricular a permanecer no estágio de hibernação didática e pedagógica e, por conseguinte, que as praticas exitosas passem a ser consideradas como praticas alternativas, diferentes ou como exemplos quando essas, deveriam fazer parte de um processo constante de consolidação teórico pratica da área de conhecimento no contexto escolar.

Mas, voltemos ao que se entende por desinvestimento pedagógico. Esse termo foi cunhado por Santini e Molina Neto (2005) e se refere aos professores que abrem mão do seu compromisso ético e politico pedagógico de ensinar e que se adaptam facilmente às exigências mercadológicas do sistema de emprego e se tornam seres sobreviventes em espaços como academias, escolas privadas

[2] A escola mecanicista vê o universo como se fosse uma máquina. Peças discretas (partículas elementares) interagem no espaço e no tempo e quando alguma força atua sobre elas o resultado é uma sequência de ações e reações em cadeia. Para os mecanicistas, até mesmo o fenômeno mais altamente complexo como o do processo mental, pode ser reduzido e explicado como resultante de interações entre partículas elementares em movimento. Gilberto Teixeira (Professor Doutor FEA/USP). Artigo disponível em: http://www.serprofessoruniversitario.pro.br

e, ainda, alguns se utilizam do espaço escolar publico de forma conformista sem buscar nenhum tipo de mudança para o seu próprio sentido profissional.

Essa condição tem levado a Educação Física a se tornar uma área de conhecimento submetida e propensa à desvalorização em todos os aspectos. Além disso, as entidades representativas de classe não tem tido uma relevância politica e sócio cultural nos ambientes de atuação profissional. Portanto o desinvestimento pedagógico e a inexpressiva atuação dos órgãos de classe tem conduzido a Educação Física ao perfil do utilitarismo e são duas instancias problemáticas que precisam ser discutidas e solucionadas antes que se perca todo o esforço teórico das ultimas décadas.

Nesse hiato politico cultural, algumas experiências pedagógicas exitosas estão sendo desenvolvidas e levam em consideração um processo de contextualização que abrange alguns aspectos importantes para a sua realização de forma consistente. Vejamos então, quais os aspectos relacionados por Fensterseifer e Silva (2011, p. 121) que são considerados como relevantes para que uma experiência inovadora em Educação Física se realize:

> a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Esses aspectos articulados formam uma base de conceitos importantes no plano pedagógico da Educação Física no âmbito escolar. Na nossa experiência, procuramos contextualizar todos esses aspectos como princípios didáticos pedagógicos e metodológicos como concepções fundamentais para que possamos contribuir para a discussão sobre a Educação Física no ensino médio integrado profissionalizante. Em consonância com o pensamento de Fensterseifer e Silva (2011 p, 126) entendemos que:

> No caso da Educação Física, pensamos que estudos acadêmicos, de caráter teórico ou prático, são válidos à medida que oferecem subsídios para que o professor possa refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente, contribuindo, dessa forma, para que consiga justificar e/ou defender suas ações pedagógicas frente à comunidade escolar.

No nosso estudo, buscamos desenvolver uma reflexão teórica a partir dos elementos práticos que contribuem para que, a partir da concepção pós-crítica do currículo educacional, a Educação Física possa ampliar a sua perspectiva pedagógica no âmbito do ensino médio integrado profissionlaizante. Ainda de acordo com Fensterseifer e Silva (IDEM, p. 128):

> As lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa exigem de seus atores uma aproximação: "sujeito-pesquisador" e "sujeito-pesquisado"; também uma aproximação entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. Tais aproximações parecem encontrar espaço em algumas metodologias que, mesmo precária e timidamente, surgem como alternativas para quem se coloca na perspectiva reflexiva acima aludida: é o caso da pesquisa de tipo etnográfico e, principalmente, da pesquisa-ação.

Preencher as lacunas existentes e abrir outras possibilidades pedagógicas para a Educação Física no ensino médio integrado dos IF'S abre uma discussão que tem sido constantemente abafada quer seja na esfera da governabilidade, quer seja no nível de setores mais conservadores da categoria. As mudanças pretendidas para que a Educação Física deixe de ser um instrumento de utilidade politica institucional pelo interesse da realização de eventos esportivos paralelo aos interesses cor-

porativos da classe que não se coadunam com os paradigmas pedagógicos transformadores, tem se tornado obstáculos evidentes no plano da Educação Física no âmbito dos IF'S.

Enquanto a decisão politica submerge, a ação pedagógica tende a emergir e se tornar um elemento de força protagonista, contraria a dimensão restrita do esporte como identificação institucional, para que a Educação Física no ensino médio integrado profissionalizante possa vir a desenvolver as temáticas e os conhecimentos próprios do componente curricular com ações pedagógicas contextualizadas no plano teórico/prático contextualizada com o processo de formação geral educacional nas bases do projeto politico pedagógico das instituições.

A RELAÇÃO TEÓRICO PRATICA E AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A dimensão teórico pratica talvez seja uma das problemáticas mais evidentes na ação pedagógica em Educação Física. Sobre essa problemática, Betti (2005) em seu *manifesto pela redescoberta da Educação Física* discute a questão da relação teoria/pratica como o principal problema ainda a ser resolvido no âmbito da área de conhecimento. Segundo o autor, existem três perspectivas que podem denotar essa forma de relação ainda incipiente no contexto da Educação Física, a saber: a perspectiva tradicional-técnica; a perspectiva legitimadora e ou critica e a perspectiva reflexiva.

Na primeira perspectiva, o autor (IDEM, p. 1) entende que:

> A pesquisa científica produz abstrações e generalizações a partir da prática – ou seja, teorias – as quais se pretende sejam aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática. Tende-se assim a ignorar as contingências que operam nos ambientes escolares concretos (por exemplo, turmas heterogêneas), assim como não facilitam indicações sobre como atuar para implantar o modelo ideal preconizado pela teoria. A relação teoria-prática torna-se, então, uma ameaça para o professor, na medida em que a teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências da vida em aula, de seu conhecimento e experiências profissionais, *e imputa ao professor a responsabilidade pela diferença entre a teoria e a prática.*

Essa diferença, na realidade não existe. Além do que, essa distancia que caracteriza a própria nomenclatura das categorias confunde o entendimento do entrelaço que existe na condição de filosófica das duas categorias e o senso comum tende a separar e a estranhar uma coisa e outra. Essa condição provoca assim, um distanciamento entre a teoria e a pratica evidenciando a segunda perspectiva que Betti (2005) descreveu no manifesto.

Segundo o autor, a perspectiva legitimadora ou critica, provocou um distanciamento da teoria em relação a pratica devido a grande gama de fundamentos que sustentaram a síntese teórica, as estratégias educacionais e os critérios de validação para a teoria educacional. Essa perspectiva se fez presente no contexto educacional nas décadas de 1960 e 1970 principalmente, e até os dias atuais temos influencias dos pensamentos sociológico, psicológico e histórico marcantes no plano educacional desse movimento teórico. A Educação Física, por sua vez, assimilou muitas dessas concepções teóricas para justificar sua existência no âmbito educacional e definir sua identidade a partir década de 1980. O movimento teórico, necessário e fundamental para uma virada conceitual da área de conhecimento ficou no estatuto teórico de uma forma que se distanciou demasiado do fazer escolar fundamentado nas teorias propostas. A relação direta com o ensino não se consolidava de forma aproximada da realidade na busca de mudanças. Se o que se pretendia era a transformação do perfil

educativo da Educação Física escolar, esta não aconteceu devido a não contextualização dos fundamentos da produção das pesquisas cientificas com a prática pedagógica.

Na perspectiva reflexiva, encontramos uma possibilidade de superação dos limites tecnicistas e do distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica. Para Betti (2005, p.1), nessa perspectiva tratar-se-ia de uma pesquisa realizada no interior do empreendimento educativo e que pudesse contribuir para o seu enriquecimento, considerando ainda que essa condição não se limitaria a uma pesquisa visitante, ela deverá estar na escola e se tornar fundamental na ação pedagógica. A pesquisa em si deve conduzir a elaboração do conhecimento do professor também e, segundo Elliot (1993), a pesquisa não deve separar-se da prática; a prática mesma é a forma de investigação, pois nessa situação desconhecida são levantadas hipóteses para além da atual compreensão do professor. As ações são avaliadas de forma retrospectiva como meio de ampliação do problema prático (reflexão sobre a ação). O conhecer não é uma condição que aponta apenas para o educando(a). De acordo com Pereira (1998), essa compreensão se desenvolve por meio da modificação da prática, e não antes, ou seja, nenhum tipo de conhecimento se consolida a priori.

Para Betti (2005, p.1):

> Nesse sentido, a produção teórica deriva das tentativas de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam.

Essa é a perspectiva que nos move e que nos interessa na elaboração desse estudo. Desenvolver uma experiência pedagógica no contexto da Educação Física no ensino médio integrado que possa subsidiar uma discussão possível e válida a partir de uma análise reflexiva do currículo pela ação docente fundamentada na experiência dos sujeitos da ação pedagógica.

São muitas as interrogações e sabemos que não podemos responder a todas nesse estudo, mas poderemos nos aproximar do que entendemos ser uma Educação Física que considere as relações mútuas entre currículo, identidade pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos.

O aprofundamento dessa questão pode ser desvelado à medida que uma pratica pedagógica tenha como característica a participação do professor como um pesquisador que pretende conhecer mais sobre a sua própria prática e que abre a possibilidade de participação dos alunos no ato pedagógico.

A cultura de movimento poderá ser dimensionada pela ação dos sujeitos como produtores de conhecimento de forma que poderão sempre ser reelaborados, revisitados, transformados e vivenciados de varias maneiras de acordo com as necessidades coletivas pelo diálogo e pela análise dos objetivos pretendidos pelo estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O lugar da experiência no âmbito da educação física.** Revista Movimento – UFRGS; v. 17; n 4. Porto Alegre, RS; 2011.

BETTI, Mauro. **Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física.** Disponível em: http://www.efdeportes.com Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – N° 91 – Diciembre de 2005; acesso em 20/12/2012.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri: Morata, 1993.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo e SILVA, Marlon André. **Ensaiando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, SC v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011

SANTINI, J. ; MOLINA NETO, V. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA A PARTIR DA TICS NA E.E. MOREIRA DIAS

IVONALDO NERES LEITE
ivonaldoleite@gmail.com
MARIA GORETTI DA SILVA
goretti1961@yahoo.com.b

INTRODUÇÃO

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016, o que vai ao encontro da meta 3 do Plano Nacional de Educação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos), com taxa líquida de 85% nesta faixa etária. Assim, para que este atendimento seja efetivo, é impar garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros.

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI é um programa do Ministério da Educação – MEC que tem como objetivo dar apoio técnico e financeiro às escolas de Ensino Médio potencializando a melhoria do ensino aos jovens a partir da reestruturação curricular. Entre as metas do referido Programa, algumas enfatizam a incorporação do uso de mídias e tecnologias na sala de aula.

A fim de analisar os impactos do Programa Ensino Médio Inovador no que tange ao uso de mídias e tecnologias no cotidiano escolar, propomos a realização de uma pesquisa na escola públicas da circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação – DIRED do Rio Grande do Norte, que foi contemplada com a proposta: Escola Estadual Moreira Dias.

Este estudo estrutura-se em 03 (três) momentos. No primeiro apresentaremos definições e orientações. No segundo, trataremos da implantação do programa nas escolas estaduais de ensino médio de Mossoró, falando sobre as interações comunicativas em seguida sobre a implantação do Programa. No terceiro, buscaremos identificar os reflexos nas estruturas educativas na E.E. Moreira Dias a partir dos macros Campos: comunicação, uso de mídias e a cultura digital. . Finalizando com as considerações finais onde faremos o nosso posicionamento sobre a pesquisa.

É oportuno ressaltar que a pesquisa foi realizada através de visitas e solicitações de documentos enviados as escolas quanto aos referidos assuntos que serão abordados.

A partir da reflexão acerca do incentivo à incorporação de tecnologias e mídias proposto pelo ProEMI, a pesquisa levantou a seguinte problemática: qual(ais) o(s) impacto(s) causado(s) com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador no currículo das escolas de Ensino Médio contempladas com essa proposta? Inovador é o que as escolas irão realizar potencializando a (re) organização da prática pedagógica a partir da reestruturação curricular fomentando a mudança no interior das escolas de forma coletiva e participativa buscando melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem a partir do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC's.

O PROEMI: DEFINIÇÕES E ORIENTAÇÕES SOBRE A PROPOSTA

O Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação (MEC), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), oferece apoio técnico e financeiro a redes estaduais de ensino para o desenvolvimento de ações visando à melhoria da qualidade do ensino público a partir dos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como elemento balisar a leitura para todas as disciplinas. Trata-se de inovação "não do marco legal", mas de apoio a experiências que estão sendo desenvolvidas, de indicadores e de proposições no currículo das escolas. "O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio" (2012). A adesão é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394-96), ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o indivíduo**,** fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Só a partir da aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica, com diretrizes e finalidades expressas nos artigos 35 e 36 da referida Lei. O Ensino Médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação aos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica-instrumental.

Nesse contexto, o Ministério da Educação propõe o ProEMI que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal, na busca de superação das desigualdades de oportunidades educacionais a partir da universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio.

Entretanto, com a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009 se inicia um grande avanço quanto à ampliação obrigatória da escolarização de quatro a dezessete anos.

Essa ruptura exige atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) em virtude das novas demandas para essa etapa de ensino, o que originou as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012).

As exigências educacionais se efetivam a partir do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 homologado pela Resolução nº 2, de 03 de janeiro de 2012. As alterações realizadas estabelecem que o Ensino Médio prepare o educando para o trabalho e o exercício da cidadania, a ética e o respeito à diversidade. O currículo escolar continua a se organizar em grandes áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As palavras de ordem continuam sendo flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade.

Para tanto, é necessário garantir ações que promovam a organização curricular, a oferta e o tratamento do currículo de Ensino Médio como: a educação tecnológica básica, a compreensão do

significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Deve-se considerar a seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação que observem os seguintes aspectos: a) as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; b) o trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio pedagógico; d) os direitos humanos como princípio norteador; e) a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Os projetos devem atender as melhorias reais e as necessidades das unidades escolares, elaborado com a participação de todo a comunidade escolar, poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do guia de tecnologias), e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. As ações serão propostas a partir dos macro campos. Compreende-se macro campo como o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.

As ações/atividades serão inseridas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC indicando os macros campos e descrevendo as ações e o público alvo atendido e beneficiado. Os macro campos são: **Acompanhamento Pedagógico (obrigatório pelo menos uma atividade), Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório pelo menos uma atividade), Cultura Corporal, Cultura e Arte, Participação estudantil, Leitura e Letramento**, **Comunicação e uso de mídias:** Este macro campo deverá desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas (fanzine, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outros).**Cultura Digital:** Este macro campo deverá criar condições e espaços necessários para que o jovem tenha acesso às ferramentas, aos instrumentos e às informações que possibilitem compreender a amplitude da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. Definimos os dois últimos porque eles serão um dos objetos da nossa pesquisa. **Os projetos e ações/atividades do Projeto de Reestruturação Curricular – PRC** deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **C**ada escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros.

A fim de esclarecer e compreender tal proposta iremos coletar dados de 01 escola envolvida na proposta através dos impactos proporcionados pelo uso das TIC's. Os dados serão coletados através de um quadro estatístico, onde os itens serão analisados. Iremos também visitar as escolas e solicitar a cópia do Projeto Político Pedagógico, os PRC – Planos de Reestruturação Curricular e demais projetos interdisciplinares realizados pela escola para que possamos realizar uma análise comparativa das ações executadas, procurando identificar os avanços e as dificuldades encontradas durante os três anos de implementação do ProEMI.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE MOSSORÓ – 12ª DIRED

As Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC trouxeram novas configurações comunicativas e estas provocam reflexos nas estruturas educativas das escolas.

Cada época histórica e cada tipo de sociedade possuem uma determinada configuração que é proporcionada pelo estudo das TIC. É importante destacar que a passagem de uma configuração para outra não se faz por um mero processo de substituição de tecnologias, há rupturas e continuidades, cada configuração vai se especializando num processo cumulativo que condiciona uma nova configuração em outra.

Os impactos das TIC vêm sendo objeto de análise em diversas pesquisas e durante esse processo podemos observar a existência de pelo menos cinco configurações comunicativas, que mencionaremos a seguir.

A interpessoal que se inicia pela utilização do homem a partir de meios interpretativos como a **voz e o gesto,** de natureza eminentemente interpessoal; o homem é o próprio e único mediador, necessitando apenas de um interlocutor – ele mesmo.

Em seguida vem a escrita fruto de uma habilidade manual e intelectual do homem. Nesse momento se desenvolve a capacidade de reproduzir representações icónicas, utilizando expressões simbólicas das cenas visuais do seu mundo e da sua imaginação (no muro das cavernas), proferindo o advento de uma nova configuração: a escrita.

> "A escrita no sentido estrito do conceito como tecnologia que moldou e impulsionou a atividade intelectual do homem moderno, representa uma invenção muito tardia na história da humanidade. O homem sapiens tem uns 50 mil anos, o homem pictor uns 20 mil anos, mas a primeira verdadeira escrita que conhecemos apareceu apenas entre os sumérios por volta de 4.000 a. C". Silva(2002, p.780),

Por muito tempo, a escrita foi considerada um saber elitista por constituir-se num saber que não pertencia a todos, há uns que dominavam e outros não. O acesso generalizado do público é um processo muito recente, constituindo um traço do mundo moderno.

A comunicação de massa é uma terceira configuração que surge com a invenção da imprensa no século XV, seguida pelo desenvolvimento de invenções no âmbito das telecomunicações: telégrafo e o telefone – som e da imagem eletrônicos: radiofonia, cinema e televisão dando origem aos meios de comunicação de massa que impulsionam a globalização. Graças à invenção da tipografia, o livro deixou de ser um objeto precioso. A sua produção em massa potencializou o acesso às pessoas. Em meados das décadas de 60, no século XIX, período da fase industrial e da comercialização da imprensa em massa, tem início o processo de massificação dos meios de comunicação, popularizando os preços e possibilitando a expansão. Nesse período a palavra (telégrafo elétrico, 1837 – Samuel Morse), e o som (telefone – Graham Bell – 1876) puderam ser reproduzidos a distância. Surge ainda, a invenção do cinema, do rádio, e da televisão, ampliando as mensagens verbo-icônicas.

Ainda sobre as configurações de massas, chegando aos dias atuais, a evolução tecnológica abre caminhos para uma nova configuração baseada na comunicação individual. A facilidade ao acesso à informação, conservada e disponível nos mais variados suportes por permitirem a expressão individual em distintos e diversificados formatos, provocaram mudanças tanto no campo da

recepção como da emissão. "Contudo, foi a capacidade de interligação dessas tecnologias entre si, dando origem às redes telemáticas, que ampliou e integrou o uso individual e grupal num âmbito mais alargado, estabelecendo novos padrões à globalização" (SILVA 2002:782).

Nos últimos anos, na década de 80 do século XX, a evolução das tecnologias de comunicação permitiu o aperfeiçoamento dos microcomputadores, do uso das fibras óticas e da digitalização da informação, anunciando em termos técnicos o fim dos guetos tecnológicos, realizando profundas mudanças na sociedade.

Em termos sociais a expressão "Sociedade em Rede" caracteriza a nova configuração do mundo social, abrindo caminhos, constituindo uma rede comunicativa universal e global.

A mobilidade é uma das dimensões que mais caracteriza a rede virtual, a qual se encontra ao alcance de todos que possuem condições financeiras para adquirir um microcomputador, em qualquer região do mundo, sem se mover fisicamente em diferentes lugares. A navegação pelo ciberespaço não se limita apenas à conversação, mas a estabelecer uma rede de conversação. "Portanto, o mundo privado da experiência pessoal é projetado no interior do mundo interpessoal e grupal das interações" (SILVA, 2002, 783). Ajudando a superar o caráter individualista da sociedade de massas, a internet que conhecemos e que é utilizada por milhões de pessoas é o exemplo de base colaborativa, funcionando como suporte para as relações interpessoais. Podemos afirmar que há tribos do conhecimento, do afetivo e do social, onde os indivíduos se integram voluntariamente para partilhar interesses, necessidades e desejos peculiares a cada um.

Face ao exposto sobre as configurações comunicativas, como podemos compreender o reflexo das TICs, nas estruturas educativas, especificamente na escola?

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer sobre o significado de escola. Será que os educadores têm clareza ao identifica-la como: forma, organização e instituição? Rui Canário (2005) distingue muito bem essas três dimensões. A forma escolar corresponde à maneira de conceber a aprendizagem, está ligada ao pedagógico, baseada na revelação, na cumulatividade e na exterioridade, propiciando a autonomia a partir da ruptura dos processos que prevaleciam anteriormente. São os métodos, técnicas do ensinar. A organização escolar corresponde aos espaços, tempo, agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. A escola como instituição desempenha um papel importante que unifica cultura, linguística e política. A partir de um conjunto de valores instáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, afirmando-se como instrumento fundamental dos processos estados-nação.

Não é objetivo deste texto discutir a abordagem conceitual sobre as configurações comunicativas e a escola. Apenas precisar algumas informações necessárias para o entendimento do assunto em pauta.

Na DIRED, o Programa foi implantado em 08 escolas de Ensino Médio em 2009: **E. E. Aída Ramalho, E. E. Governador DixSept Rosado, E. E. Maria Stella, E. E. Manoel João, E. E. Moreira Dias, E. E. Hermógenes Nogueira da Costa, E. E. Monsenhor Francisco de Sales Cavalcante e a E. E. Desembargador Silvério Soares em Areia Branca**, iniciando a execução das ações em 2010. As escolas beneficiadas, com o ProEMI, são orientadas a ampliarem o tempo escolar para 5 horas diárias, seja por acréscimo de 1 hora de atividades diárias e/ou a realizarem as atividades propostas no Projeto de Reestruturação Curricular no contra turno para o estudante. Os professores da escola que aderem ao programa (adesão) têm redução da carga horária de 24h de atividades em sala de aula para 20h (4h para implementação das atividades no contra turno) ou 24h de atividades em sala

de aula mais o adicional de 10 horas suplementares na carga horária do professor (remunerada) para a realização das atividades planejadas.

O ProEMI tem matrícula anual e segue as orientações gerais de matrícula do Estado com oferta dos componentes curriculares em blocos semestrais e resultado anual. A Estrutura Curricular tem carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. São acrescidas 100 horas a cada semestre/bloco, com realizações de diversas atividades, tais como: projetos interdisciplinares, seminários, minicursos, oficinas, disciplinas optativas, etc. Cada semestre/bloco equivale a um ano, para a maioria das disciplinas, com exceção de Língua portuguesa, matemática, e educação física que tem nos dois blocos.

Tendo como proposições curriculares: Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.

REFLEXOS NAS ESTRUTURAS EDUCATIVAS NA E. E. MOREIRA DIAS A PARTIR DOS MACROCAMPOS: COMUNICAÇÃO E O USO DE MÍDIAS E A CULTURA DIGITAL.

A Escola Estadual Moreira Dias atende ao Ensino Fundamental e Médio, distribuída em 08 turmas para o Fundamental (6º ao 9º ano) e 16 turmas para o Ensino Médio, com uma média de 750 a 800 alunos matriculados anualmente. Possui um quadro completo de **16** professores ao todo.

Atualmente a escola participa dos Programas Mais educação e Ensino Médio Inovador, este visa à aprendizagem com foco nas novas tecnologias. A escola, também, desenvolve o Projeto Escotismo na Escola, onde temos o Grupo 77º Prof. Hermógenes Nogueira da Costa, composto por alunos da escola e do bairro.

A escola recebe recursos financeiros advindos de Programas do Estadual e Federal, tais como: Programa de Autogerenciamento da Unidade Escolar – PAGUE, Programa Dinheiro Direto à Escola – PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE e Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar – FNDE, sendo geridos pelo seu Caixa Escolar, composto por membros da comunidade escolar eleitos em assembleia.

Programas de Apoio Pedagógico: Programa Despertar – Educação Empreendedora; Programa de Leitura no Ensino Médio – PROLEM; Programa Mais Educação, e Ensino Médio Noturno Diferenciado, dentre outros específicos para o ensino fundamental.

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, foi implantado em 2009 para ser executado em 2010. Desde 2010, a referida escola vem desenvolvendo projetos interdisciplinares, oficinas, semi-

nários, minicursos, disciplinas optativas e ou eletivas. Nosso trabalho será específico para falar das ações realizadas aos macro campos : Comunicação e Uso de Mídias e Cultura digital. Citaremos os projetos interdisciplinares e demais ações realizadas pela escola, relacionadas aos macros Campos citados anteriormente e os resultados alcançados, que estarão compondo o nosso trabalho de pesquisa.

Está prescrito no Projeto de Reestruturação Curricular – PRC, no macro Campo Cultural Digital duas ações/atividades: "proporcionar aos alunos do ensino médio conhecimento necessário para a utilização das ferramentas tecnológicas" e" viabilizar aos alunos possibilidades de acesso aos equipamentos tecnológicos." Nesse sentido seriam realizadas as seguintes ações: compreensão dos benefícios e dos riscos que as redes sociais e a internet proporcionam aos indivíduos; proporcionar aos alunos conhecimentos que os capacitem na utilização de *sites* de relacionamento; preparar o aluno para o uso de computadores, *scanner*, câmeras digitais, etc, realizar palestras com profissionais das áreas da Ciência da Computação e realizar visita ao laboratório da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. Em seguida foram executados os projetos que mostraremos a seguir:

O projeto "MD Contra a Dengue" teve o envolvimento de todos os professores. Cada professor discutiu e realizou ações de acordo com os conteúdos relacionados com a sua disciplina; contou com a participação de toda comunidade escolar, inclusive os alunos do ensino fundamental das séries iniciais. Várias ações foram realizadas: estudo teórico metodológico proferido por agente de endemias na escola; **criação de comunidade de rede de relacionamentos Orkut: "MD Contra a Dengue"; lançamento de enquetes nas redes de relacionamentos;** oficina temática para elaboração de cartilhas para capturar o mosquito; levantamento de dados a respeito da incidência dos casos na comunidade; Culminância dos resultados obtidos por meio de caminhada com mobilização pelas ruas do bairro.

Outro projeto foi: Luiz Gonzaga – O rei do baião com o tema: O chapéu de palha queimado pelo sol. O projeto foi realizado durante a Semana Educacional de Cultura e Artes do Moreira Dias – SECAMD. Esse projeto visa contar a trajetória de vida do grande Luiz Gonzaga, desde o seu nascimento em 1912 até sua morte em 1989, como também, ressaltar a riqueza da cultura nordestina e reivindicar atenção da sociedade para o povo esquecido do sertão, utilizando como instrumentos as músicas e letras deste grande músico e seus parceiros como Humberto Teixeira, Zé Dantas e tantos outros. Priorizando o desenvolvimento da oralidade, da leitura e escrita, o projeto utiliza diversas ferramentas das TIC.

Os professores de todas as disciplinas participaram do projeto desenvolvendo atividades em sala de aula relacionadas com o tema abordado utilizando vídeos, jornais, revistas, etc. A principal atividade foi à gincana cultura realizada através de uma rede social, o FACEBOOK. As tarefas eram socializadas previamente a meia noite.

Nesse projeto importa sublinhar desde já, que foi criado uma Comunidade de Aprendizagem, pela ampliação em rede das atividades propostas. A primeira foi à criação de um vídeo para a abertura da SECAMD. O qual está disponível no YOUTUBE:http://www.youtube.com/watch?v=qMEtASe-69fEo. SECAMD 2012 3ª SÉRIE B.

Como podemos perceber foi criado uma Comunidade de Aprendizagem, houve interação interpessoal, possibilitando a expansão da comunicação abrindo caminhos para uma aprendizagem significativa fomentando um maior interesse pela aquisição do conhecimento e consequentemente pela escola – sala de aula.

Diversas outras atividades e projetos foram realizados pela escola a partir dos dois macro campos em evidência: jornais, vídeos, fanzine, fotografias, produção de textos, dentre outros.

Os resultados foram satisfatórios: melhorias e aperfeiçoamento das habilidades tecnológicas na capacidade de dissertação e leitura e desenvolvimento do olhar crítico para a conjuntura social.

Foi criado um e-mail coletivo para facilitar a comunicação e a interação da comunidade escolar, durante a preparação à feira, possibilitando a criação de uma comunidade de aprendizagem.

> "A inserção dessa tecnologia nas redes de comunicação expande o diálogo da construção do conhecimento para além dos muros da escola. Ou seja, ao mesmo tempo em que cria condições para que seus membros desenvolvam interações satisfatórias entre si, também alarga as fronteiras da escola face ao contexto social e cultural" (SILVA, 2000, p.785).

O autor define uma expansão da capacidade de diálogo interpessoal, envolvendo uma aprendizagem colaborativa, que extrapola os muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após coletarmos os dados para a realização da pesquisa, percebemos que as escolas precisam se apropriar mais sobre a Revolução da Tecnologia e da Informação, precisam entender que é a aplicação desse conhecimento e dessa informação que fará a grande diferença.

Precisamos concentrar as nossas prioridades em ciência e cultura como afirma Nóvoa. Acreditamos que já encontramos o(s) caminho(s). O ProEMI fomenta-nos a possibilidade para uma mudança. Sabemos que a educação é um processo que vai se definindo ao longo da caminhada do ensinar e do aprender e que sempre existirão aqueles que não se integrarão e que dificultarão esse processo. Um dos maiores entraves para a eficácia do programa é esse, a falta de consciência de que hoje a educação sefaz com conhecimentos e comunicação – EDUCOMUNICAÇÃO, que transbordam os muros escolares, através das comunidades de aprendizagens. Os novos conceitos de aprendizagem envolvem também sentimentos, emoções, novos métodos, estudos, a criatividade, a resolução de problemas, a inteligência, a criatividade e até a intuição.

A educação integral "proposta" pelo MEC, através do ProEMI, proporciona um espaço público diferenciado; um espaço mais amplo, um espaço de redes, tendo como prioridade a ressignificação do currículo; redesenhar o currículo escolar, como está proposto no documento orientador do programa, os educadores necessitam ler mais e conhecer as perspectivas prescritas no documento. Os nossos resultados são significativos; precisam melhorar. Os educadores precisam se envolver mais, ler mais, escrever mais nesse novo cenário escolar público de educação.

> "A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas." (NÓVOA, 2009, p.49).

Referência relacionada aos programas de outras instituições que são incorporadas ao cotidiano escolar, como: educação para o trânsito, para a paz, educação empreendedora, etc.

Parafraseando Nóvoa (2009), precisamos de mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação. A escola precisa definir regras claras e democráticas de funcionamento. Precisa integrar

as ações propostas no Projeto Político Pedagógico ao Projeto de Reestruturação Curricular – PRC. E acima de tudo realizar as ações previstas nesses documentos.

Os professores? Ah! Esses são muito importantes nesse novo cenário. Eles precisam refletir sobre a sua prática, a reestruturação da escola tem muitos caminhos e todos passam pelo professor.

As TIC's também têm um papel importante, sem elas não tem como acompanhar a evolução da globalização, das comunidades de aprendizagens. Mas a sua concretização depende da mobilização das vontades dos cidadãos.

Os alunos? Estes encaram a integração das TIC, com a maior naturalidade e eficiência, fazendo fluir com sabedoria o uso e a popularização. O grande desafio à escola: passar do modelo de reprodutora da informação para um modelo de funcionamento baseado na construção de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONGRESSONACIONAL. (1996). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Documento Orientador:** Programa Ensino Médio Inovador. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2009.

BRASIL, P**arecer CNE/CP nº 11/2009**, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio.

_____**Portaria nº 971, 09 de outubro de 2011**, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

_____ **Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010**, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____ **Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05/05/2011**, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

LEITE, Ivonaldo. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Desorganizando o Consenso. Edições Dinossauro. Lisboa, 2002, (pag. 6 – 19).

NÓVOA, Antônio. **Professores:** Imagens do futuro presente. Capítulo 3: A escola e a cidadania: Apontamentos incômodos. Lisboa: EDUCA, 2009

SILVA, Bento (2002). **A Globalização da Educação:** da escrita às comunidades de aprendizagem. In O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÊNIO, Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,pp. 779- 788. (ISBN: 972 – 772-328-4)

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação; contribuições para a reforma do ensino médio. Editora Paulinas, São Paulo, 2011.

LINKS

Portaria do STN/MF nº 448, de 13 de setembro de 2002. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 449052. (http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port_448_2002.pdf)

Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. (o modelo do Plano de Atendimento Global Consolidado, disponíveis no sítio www.fnde.gov.br).

DESNATURALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E DISCIPLINAS ESCOLARES: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO
PROPED/UERJ mayra.r@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O modelo de currículo como organização linear de conhecimentos disciplinares subsiste *pari passu* com outras perspectivas que defendem a ruptura com a disciplinarização. A discussão mais tradicional do pensamento curricular tem nos mostrado a vinculação entre currículo e ensino, o primeiro entendido como modelo, como um guia de conteúdos que devem ser ensinados para que seja aprendido, e o segundo, visto como algo que cabe a escola oferecê-lo. A vinculação tradicional entre currículo e ensino nos remete necessariamente a lógica do currículo estruturado a partir de disciplinas.

Partimos do pressuposto de que a construção de um discurso sobre o campo do currículo requer a busca de aproximações sucessivas às múltiplas questões que engendram as produções diversas de sentido nesse campo, marcadas sempre por relações históricas de poder, expressas nos campos epistemológicos, políticos, econômicos e culturais, em uma sociedade estruturada sob a lógica disciplinar da modernidade. Com o intuído de problematizar a naturalização do discurso do currículo estruturado por disciplinas, nos propomos a construir um artigo com base nos autores, a saber: Casimiro (2008); Macedo (2012); Veiga-Neto (2002); Veiga-Neto e Noguera (2010) e Goodson (2007). Buscamos nesse trabalho, aproximações de um pensar sobre as questões a saber: como é possível romper com lógica da disciplinarização? Porque esse modelo de organização curricular é questionado por vários estudiosos do campo do currículo e continua sendo hegemônico nas políticas educacionais, nos Referenciais Curriculares Nacionais, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores?

Nessa perspectiva, optamos por uma revisão de textos/autores, que hibridizada pelo/com o nosso discurso, contribua com novas discussões sobre as possibilidades de pensar/fazer a organização/ação curricular "desnaturalizando" o modelo de disciplina construído sob a lógica da sociedade moderna.

CURRÍCULO POR DISCIPLINAS: OS DIFERENTES SENTIDOS

Referenciando-nos em Macedo (2012), podemos pensar em dois movimentos na lógica do currículo estruturado a partir de disciplinas. No Primeiro, temos a lógica da disciplina como campo de conhecimento que existe na tradição disciplinar do mundo constituído na modernidade, e a associação entre esse campo e aquilo que estudamos na escola, dividindo o conhecimento na forma

a qual denominamos disciplina. E, no segundo momento, se isso é mesmo disciplina e se deve ser entendido por essa associação.

A disciplina associada ao currículo e a sociedade moderna tem duplo sentido, distintos mais que se aproximam em seus fins e objetivos; como sinônimo de matéria e como sinônimo de bom comportamento. Em ambos está em jogo o disciplinamento dos sujeitos, dos corpos. O disciplinamento por conhecimento, estrutura em esquadriamento o conhecimento da sociedade e dessa forma acaba por nos enquadrarmos em uma sistematização que produz um controle nas formas de entendimento do mundo, da sociedade. A disciplina é um discurso que disciplina o mundo, que vai constituindo as nossas maneiras de enxergar, ou seja, naturaliza a nossa forma de pensar e agir no mundo. Podemos dizer que foi produzido na escola? Esse processo de fracionar o conhecimento em disciplina é um processo de controle das formas de entendimento produzido socialmente ao longo da estruturação da sociedade moderna, é uma produção constituída primeiramente no mundo.

Tal como Macedo, Veiga- Neto problematiza a disciplina a partir da sua atuação como mecanismo regulador do conhecimento e apresenta o currículo como sendo o protagonista dessa grande estrutura que foi a escola na construção da Modernidade (Casimiro, 2008). Para Veiga-Neto, por intermédio do currículo a escola assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. A escola fez do currículo o seu eixo central quando ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. O currículo imprimiu, assim, uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo. O currículo engendrou e de certo modo ainda engendra, rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola.

Até meados do Séc XX a organização dos currículos escolares era por matéria, sendo transformada em disciplinas em função da própria estruturação da sociedade moderna, estritamente disciplinar, o que mostra uma associação grande entre a estruturação do tempo e do espaço na escola e a estruturação do conhecimento no mundo fora da escola. De acordo com Macedo (2011, 2012) essa associação nem sempre foi assim, ela surge especialmente na década de 60, com um movimento forte de articulação do que seria a ideia de disciplina como uma forma de organização do conhecimento na sociedade, produzida fortemente na sociedade marcada pela modernidade. Até então, o que se tinha na escola era uma organização do conhecimento em matéria.

Para uma melhor compreensão da construção disciplinar da sociedade moderna recorremos a Veiga-Neto (2002), que em seus estudos examina como o currículo se envolveu com as transformações ocorridas na passagem da idade Média para a Idade Moderna, momento em que se iniciou uma grande mudança na percepção, na significação e nos usos medievais do espaço e do tempo. Até o final da Antiguidade, a organização e disposição dos saberes disciplinares, se mantiveram estáveis e fechadas no trivium – nome dado na Idade Média ao conjunto de três matérias ensinadas nas universidades e no início do percurso educativo: gramática, lógica e no Quadrivium – aritmética, geometria, astronomia e música. Na primeira metade do século XVI essas organizações sofreram mudanças radicais, denominadas por Veiga (1995) de virada disciplinar.

> Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista (VEIGA-NETO, 2002, p.7).

O autor considera que essa nova lógica disciplinar estava em consonância como uma nova geometria que se estabelecia, ou seja, contínua, abstrata e infinita, sendo portanto possível admitir tantas especialidades quantos forem os casos. "Nomes como Ramus e Vives contribuíram, ao longo do século XVI, para firmar e sistematizar essa nova lógica disciplinar. Foram eles que lançaram as bases para que, poucas décadas depois, a própria organização escolar assumisse a virada disciplinar de uma maneira sistemática e consolidada num artefato que se convencionou chamar de currículo" (VEIGA-NETO, 2002, p.8)

Com o surgimento de uma nova episteme, fundada na ordem e na representação, ocorriam mudanças profundas no plano individual, pois, para que a ordem e a representação se efetivassem era preciso que estivesse minimamente individualizado, era necessário criar singularidades para primeiro distinguir e, depois, hierarquizar. Esse caráter demarcador das disciplinas é que as torna tão úteis e funcionais, sendo, ao mesmo tempo os signos da ordem no mundo e a representação dessa ordem. Esse breve percurso histórico nos ajuda a perceber o currículo como um artefato que foi engendrado "a serviço" da ordem e da representação quanto "a serviço" das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade.

Destacamos a partir dos estudos de Casimiro (2008), algumas ideias que consideramos importantes na discussão da compreensão da organização curricular por disciplina. Com base em Lopes (1999), a autora argumenta que a organização disciplinar atua na transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, sendo a transposição didática (Chevallard) responsável pela mediação entre práticas sociais – científicas e cotidianas. Discute ainda, na relação entre conhecimento científico, conhecimento escolar e disciplinarização, as questões a saber: no diálogo com a epistemologia busca compreender as disciplinas escolares como instâncias próprias com estatuto de epistemologia escolar; questiona perspectivas axiológicas do conhecimento escolar que tomam como padrão o conhecimento científico; busca superar a discussão dicotômica entre conhecimento cientifico e conhecimento cotidiano, ressaltando as práticas contextuais de legitimação desses saberes.

Para Casimiro, é importante entender como as disciplinas escolares nos formam, como as interelações entre saberes são hibridizadas na escola e quais sentidos são construídos e conferidos ao currículo pelas diferentes comunidades escolares, e ainda, quais as finalidades sociais atendidas pelos currículos- disciplinares e ou integrados. Para a autora, essas discussões podem contribuir mais com a crítica ao currículo disciplinar e as relações de poder engendradas nas organizações curriculares.

Casimiro nos dá pistas para pensarmos nos sentidos que tem contribuído com a questão da permanência de um debate que perdura décadas. Para a autora, o foco da permanência marcante da disciplinarização está no fato de que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades e se sustentam e são sustentadas por relações de poder. Ao pensar, do ponto de vista epistemológico, na especificidade da educação, traz para o cenário ideias de classificação dessas especificidades como disciplinares e não disciplinares, remetendo as primeiras ao que é visto como fundamentos da educação – filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e ainda, ao campo aplicado dessa área – currículo, didática, formação de professores e outros. Na perspectiva não disciplinar há os que supõem a superação das disciplinas organizando as especificidades, com base em pesquisas articuladas com movimentos sociais.

O currículo como prescrição se sustenta em concepções de estado, de escolarização e de sociedade. As agencias do currículo como prescrição são vistas como estando no controle e as escolas como distribuidoras, imersas em um discurso de autonomia pedagógica. Mas como se constroem e se legitima essa cumplicidade em torno do currículo como prescrição? De acordo com Goodson, essa cumplicidade envolve a aceitação de modelos estabelecidos de poder, na qual as pessoas mais diretamente envolvidas na construção social cotidiana dos currículos e da escolarização

– os professores – são de maneira dissimulada, alijados do discurso da escolarização. Para continuarem a existir, são silenciados do seu poder de fazer cotidiano.

Para Goodson, ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, passando o currículo a ser um mecanismo de reprodução das relações existentes na sociedade, ou seja, o que Paulo Freire denomina de *status quo* social. Nessa lógica, as crianças de maior poder aquisitivo, se beneficiam da inclusão pelo currículo, e as demais, são excluídas dos processos de escolarização. Um exemplo genuíno dessa lógica de organização curricular é a disciplina escolar tradicional, tida como modelo e referência nos diferentes níveis de escolarização.

A sociedade atual possui demandas que nos parece solicitar das instituições escolares novas concepções de currículo. As mudanças atuais clamam pelo enaltecimento das diferenças e da assimetria entre os diferentes, sendo, portanto, conforme Veiga-Neto, necessário examinar de que maneiras o currículo está implicado com tais mudanças no mundo de hoje, sejam elas mais manifestas – da ordem da cultura, da economia, da política, da ética etc. –, sejam elas mais subjacentes – da ordem do espaço e do tempo.

POR UMA "DESORGANIZAÇÃO" CURRICULAR: O PROBLEMA DA DISCIPLINA

O processo de constituição da organização dos currículos por disciplina naturalizado pela sociedade moderna, nos instiga a questionarmos: como pensar em outro formato não disciplinar da escola, que rompa com a estruturação dos horários, dos toques das sinetas, do pensar por campos de conhecimento? Qual o desenho possível de escola sem disciplina? Como se desconstrói a ideia de um espaço disciplinar? Certamente não será possível responder todas essas questões, primeiro pela complexidade que as envolve e segundo porque acreditamos que todo discurso é contingencial e por isso mesmo passível de desconstrução e de novas construções. No entanto, continuaremos o diálogo com os autores na perspectiva de ampliarmos a discussão em função de um devir que desnaturalize a relação escola/ensino/currículo/disciplina.

Macedo (2012) destaca como uma questão desafiadora nessa desconstrução de uma organização disciplinar do currículo, o discurso hegemônico em função de uma identidade também hegemônica no circuito dos envolvidos na educação, desde as políticas até os discursos pedagógicos construídos pelos professores no lócus de trabalho. Uma definição de uma identidade que se apresenta como única e que não se pretende questionar, a ideia de um binarismo que classifica em conteúdo escolar e conteúdo não escolar; saberes cultos e saberes populares; homem e mulher; branco e preto etc., reforçam a ideia da sociedade moderna e deixam de fora as muitas outras possibilidades não enquadradas nesse binarismo.

Assim, a escola sustenta através das políticas, dos currículos, dos objetivos definidos a priori, a defesa da igualdade de oportunidade, de aprendizagem, e de construção de uma cidadania

para todos. Com esse discurso o que se pretende é esconder as diferenças, é transformar o outro no mesmo. A Definição de uma identidade a priori, é por se só limitadora das possibilidades de um devir.

Utilizando os trabalhos de Gregory Bateson, Goodson (2007) problematiza os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo, alertando para o fato de serem totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, de instabilidade e de rápidas mudanças nas quais vivemos. Com base em Bateson, ele apresenta três tipos de aprendizagem. O primeiro diz respeito a aprendizagem primária, que vincula-se aos conteúdos do currículo formal; o segundo é a aprendizagem "deutero", processo subterâneo de aprender a aprender, depende dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas; o terceiro, a aprendizagem terciária envolve a capacidade de quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentárias, tornando-as familiares. Diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a capacidade de romper com o estabelecido no currículo formal, voltando-se para a definição, apropriação e narrativa do seu próprio currículo. Para Goodson, a análise desses três tipos de aprendizagens contribui para o debate das atuais crises do currículo e dos estudos sobre educação. Percebendo inclusive, que permanecer no primeiro nível é alijar saberes outros em nome da fragmentação e da naturalização dos conteúdos disciplinares.

Segundo o autor, mais do que prescrever novas soluções para os problemas da escola, do currículo e ou de diretrizes para novas reformas, é preciso questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo de permanente e velozes mudanças. Propõe então, a mudança de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa; de uma aprendizagem meramente cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Sem o propósito de aprofundar a defesa de Goodson, lançamos mão da sua perspectiva para enaltecermos a necessidade de ruptura, de desnaturalização da disciplina em um contexto que evoca formações sociais e escolares de valorização das diferenças e não de enquadramento em identidades e ou objetivos definidos a priori como em uma linha de produção industrial. De acordo com Biesta (Apud MACEDO, 2012, p.19), "a participação em uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não é suficiente para justificar a escolarização". Para o autor, a escola não pode se contentar em ensinar apenas a linguagem dessa comunidade transformando o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Ainda segundo Biesta (Apud Macedo 2012), para dizer que há educação é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nas palavras de Macedo(2012), é preciso bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo. Perspectiva essa que desnaturaliza a ideia de currículo organizado por disciplina

São muitas as perspectivas apontadas como possibilidades de avanços de uma organização curricular diferente da estruturação das disciplinas por áreas de conhecimento. Nessas proposições, algumas, a nosso ver, avançam mais, outras apresentam uma nova roupagem, ou seja, uma reconfiguração do velho, mantendo a essência de sua gênese. Para esse artigo, optamos pelas perspectivas apresentadas pelos autores que selecionamos para o diálogo aqui proposto, os quais fazem referência *en passant* a outras possibilidades de pensar a organização ou, quiçá, a "desorganização" curricular.

PARA ALÉM DA DISCIPLINARIZAÇÃO CURRICULAR: NOVA CAIXA DE PANDORA?

O título desse item intenciona problematizar diferentes perspectivas curriculares que buscam romper com a lógica da disciplina, e ao mesmo tempo questionar se essas proposições não nos remetem a novas caixas de pandora.[1]

O que seria então romper com lógica da disciplinarização? Porque esse modelo de organização curricular é questionado por vários estudiosos do campo do currículo e continua sendo hegemônico nas políticas educacionais, nos Referenciais Curriculares Nacionais, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores? Será que esse modelo se constitui em um dos problemas do fracasso escolar no Brasil? Existe fracasso escolar ou esse é determinado pela lógica binária e uniformizadora da sociedade moderna? Para aproximações sucessivas às respostas a essas perguntas apresentaremos algumas perspectivas que em nossa percepção avançam, mesmo que timidamente, na tentativa de apontar outros sentidos para a escola e para o processo formativo que se dá nesse espaço.

A história do pensamento curricular revela inúmeras propostas de integração curricular sob diferentes configurações e perspectivas, a saber: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. Cabe ressaltar, que mesmo a perspectiva que defende o currículo centrado nas disciplinas consideram importante e necessária a discussão sobre formas de integração dos conteúdos escolares. O enfoque do currículo interdisciplinar tem sido amplamente disseminado nas escolas brasileiras, principalmente através da perspectiva dos projetos de ensino. Esses projetos, geralmente se vinculam as questões/problemáticas sociais das quais os alunos vivenciam e aglutinam em torno de si as várias áreas de conhecimento do currículo tradicional, ou seja, apesar de intencionar uma aprendizagem significativa e situada na realidade social dos alunos, não rompem com a perspectiva epistemológica disciplinar.

A esse respeito Veiga Neto, com base em Foucault, desenvolve estudos de cunho crítico às perspectivas interdisciplinares centradas no humanismo essencialista. A base da discussão interdisciplinar no Brasil sustenta-se principalmente nos estudos de Japiassu – enfoque epistemológico e Fazenda – enfoque didático-pedagógico. Veiga Neto (1994, 1995,1996) questiona a perspectiva interdisciplinar do conhecimento por se basear em uma visão unitária de razão e ainda, por desconsiderar as relações saber- poder que engendram o conhecimento disciplinar. O autor (2008) entende o currículo como um artefato da cultura escolar que se centra na ordem, na representação e na transcedência. Com essa compreensão a disciplina escolar tem especificidades que a desloca do conhecimento científico, uma vez que as relações saber-poder que constituem as disciplinas, não fazem parte de um continuum do conhecimento.

Os estudos no campo do currículo têm colocado alguns impasses para os quais, segundo Veiga-Neto, se tem pensado em alternativas no âmbito da engenharia curricular. Um exemplo de tais alternativas são os temas transversais, essa invenção que se insere nas tentativas de resolver e recuperar, pela interdisciplinaridade, a pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade. O autor, ao mesmo tempo em que reconhece a ancoragem dos temas trans-

[1] Nesse artigo utilizamos a Caixa de Pandora para expressar a ideia de que as mudanças no campo do currículo por analogia a abrir a Caixa de Pandora, mesmo que bem intencionada pode desencadear repercussões negativas. E ainda, por analogia a ideia de que a esperança, por vezes, pode imobilizar as nossas ações nos fazendo aceitar o que deveríamos confrontar.

versais nas disciplinas, percebe a sua extensão através da abordagem nos currículos de assuntos de natureza cultural. Aponta assim, para o fato de que os desdobramentos futuros dessas escolhas e de como elas estão sendo trabalhadas não serão pequenos, e que simplesmente incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor.

A flexibilização das grades curriculares é, para o autor outro exemplo de como o campo do currículo está respondendo à constatação de que o mundo se movimenta em várias direções. Considera ser a grade onde se dá as maiores modificações em termos de desregulamentação e flexibilização.

A questão da posição do sujeito nesse espaço que foi pensado como homogêneo, é, ao nosso vê, outro ponto de destaque na discussão da "desnaturalização da disciplina". De acordo com Veiga –Neto (2002; 2010) e Macedo (2012), o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, disciplinados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado.

A identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da "alma" de um sujeito pensado como unitário e estável. Agora que as demandas do mundo parecem ser outras, perde cada vez mais sentido pensar num sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene. A lógica dos mecanismos envolvidos nos processos de diferenciação identitária, a rigor, não se modificou na passagem para a Pós-Modernidade. As interpelações culturais a que estamos sujeitos parecem ser cada vez mais variadas, multifacetadas; estamos a cada momento "expostos" a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos (VEIGA-NETO, 2002).

Cada vez mais enaltecer as diferenças é o que parece mais democrático e formador nesse contexto. Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastante diversas. Esse contexto, denominado pós-moderno, tem na velocidade das mudanças a principal característica, e as identidades hibridizadas também flutuam e se transformam continuamente. Diante dessas constatações, nos cabe indagar: qual e relação entre o currículo e esse cenário? Como a escola, a formação dos sujeitos se modifica e é por ele modificado?

Buscamos em Veiga-Neto uma possibilidade que consideramos possível de ser discutida no contexto da desnaturalização da disciplina como organizadora do currículo; a configuração do currículo a partir das necessidades, das demandas dos alunos sobre o que precisam estudar. No entanto, o autor nos chama a atenção para as possíveis consequências dessa flexibilidade, pois:

> (....) Tudo isso tem a ver com a volatilidade e com a dissolução dos limites, na medida em que, como diz Bauman (2001, p. 102), ostatus frouxo, "associativo", da identidade, a oportunidade de "ir às compras", de escolher e descartar o "verdadeiro eu", de "estar em movimento", veio a significar a liberdade do consumo atual. A escolha feita pelo consumidor é hoje um valor em si mesma; a ação de escolher é mais importante do que a coisa escolhida, e as situações são elogiadas ou censuradas, aproveitadas ou ressentidas, dependendo da gama de escolhas que exibem.(VEIGA-NETO, 2002, p, 20).

Parece notória a tensão que envolve práticas curriculares que buscam os distanciamentos do naturalizado modelo disciplinar e prescritivo. No entanto, o exercício de pensar o currículo a partir de construção de sentidos e de práticas culturais de enaltecimento das diferencias, no mínimo, nos levará para outro lugar, para um movimento que rompe com o discurso da identidade fixa, da igualdade e da cidadania plena para todas as pessoas.

Uma outra preocupação de Veiga-Neto (2002), está associada a transformação do espaço escolar num não-lugar, por consequência às infinitas possibilidades que cada um tem de montar a

seqüenciação de seu próprio currículo, pela prática da "matrícula por disciplina", pois com essa prática, cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria e mais ou menos estável, e passou mais a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações duradouras. Todos são residentes temporários, são potencialmente diferentes. Esses não-lugares ensinam o individualismo e fazem com que a transitoriedade e o descarte sejam vistos como naturais e, por isso mesmo, sejam aceitos e não problematizados. Se um não-lugar é pobre em marcadores identitários, seus transitórios habitantes serão pouco ou nada interpelados culturalmente.

A essa preocupação do autor, questionamos o que faz um não lugar se transformar em um lugar? È o tempo em que se permanece ou os sentidos ali construídos? As salas de aulas seriadas e uniformizadas se constituem em "lugar" para todos os alunos?

Concordamos com Veiga-Neto (2002) quando diz que a questão que está em discussão não é a lamentação de um suposto desvirtuamento do modelo que o Iluminismo pensou para a educação e para a escola. Sendo mais produtivo termos clareza acerca do atrelamento daquele modelo a certas condições historicamente datadas e já deixadas para trás. O que cabe ao campo do currículo é o estudo das mudanças constantes da sociedade e da necessária busca por um currículo e por uma escola a serviço de um maior equilíbrio social.

Nesse sentido, acreditamos estar avançado um pouco mais quando nos aproximamos da discussão do currículo no/dos/com o cotidiano. A esse respeito, Casimiro (2008) ressalta os trabalhos de Nilda Alves (1999), Regina Leite Garcia (1999) e Inês Barbosa Oliveira (2005), como proposição de pensarmos o currículo em rede, valorizando o cotidiano da escola e os múltiplos saberes que circundam o dentrofora da escola. O enfoque epistemológico dessa abordagem está fortemente referenciado em autores da Certeau, Boaventura Santos e Humberto Maturana, e se sustenta na ideia de que o conhecimento é produzido com o cotidiano em uma rede de subjetividade, perspectiva essa que segundo Casimiro (2008) é consistente no que diz respeito à crítica a ciência moderna e aos seus processos "naturalizados" de legitimar o conhecimento científico. No Brasil, esse campo de discussão surge no início dos anos 1980, com os trabalhos da professora/pesquisadora Nilda Alves em colaboração com a professora/pesquisadora Regina Leite Garcia.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos, buscam romper com a separação entre formação escolar e formação para a vida. Currículo e formação caminhos juntos em uma perspectiva de que não se separa o dentrofora da escola. "Operam com a interprenetração dos múltiplos contextos habitados pelos sujeitos numa tessitura complexa, denominada redes de conhecimentos e práticas, que ocorrem nos múltiplos espaçostempos" (CASIMIRO; MACEDO, 2011, p. 159).

Os estudos com os cotidianos "desmantelam" a lógica da construção do conhecimento em uma perspectiva unívoca, linear e fragmentada. Ao invés de pensar o conhecimento situado no contexto da ciência, o faz, a partir da prática social, seguindo a lógica própria dos cotidianos. Assim, as práticas sociais vinculam-se a práticas culturais em espaçostempos de tessitura de conhecimentos em rede. Como pensar o currículo a partir dessa lógica de construção do conhecimento? Sustenta-se a perspectiva de um currículo definido a priori em um contexto distante dos atores/autores dos processos formativos na/da escola?

O entendimento da epistemologia da prática cotidiana referente aos espaçostempos educativos tem sido a preocupação dos estudos com os cotidianos. Destarte, o currículo se situa nessa perspectiva, como aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçostempo formativos, ou seja, engloba os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades.

Acreditamos ser esta abordagem uma possibilidade de tencionar/subverter a naturalização de um currículo sustentado em um saber científico disciplinar e regulador da forma de pensar e agir dos sujeitos. Dar ênfase aos saberes outros, as práticas emancipatórias desenvolvidas pelos/com os praticantes culturais é para nós um caminho que pode até vir a desembocar em uma caixa de Pandora, mas, no caminho que se faz ao caminhar, se apresenta como um fio de Ariadne[2] na desnaturalização da relação entre currículo e disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n. 35, 2007, p. 241-251.

LOPES, Alice Casimiro. **Sobre bibliotecas e identidades**, p. 1- 21, 2008. Artigo produzido no âmbito da pesquisa Intellectual Advancement Through the Internationalization of Curriculum Studies, coordenada por William Pinar e financiada pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. V. 42 p. 716-737. Set/Dez, 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças**. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber**: apontamentos para os estudos de currículo. In. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos [et al.]. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 67-86.

[2] Usamos o Fio de Ariadne nesse texto como uma metáfora que vinculada ao símbolo do labirinto e remete a uma imagem com a qual se tece a teia que guia o homem na busca de caminhos que levem a alternativas mais viáveis do que a que já se encontra. No caso específico, as alternativas que buscam romper com a perspectiva de um currículo naturalizado como disciplinas a serem ensinadas.

O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: DOS TEMPOS DE CAPANEMA A COMTEMPORANEIDADE

ROMÁRIO RÁWLYSON PEREIRA DO NASCIMENTO
Pedagogo e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Cidadania e Educação (NEPEGECI) – romario_rawlyson@hotmail.com
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Orientadora, Professora Doutora da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – shara_pi@hotmail.com

> *Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e injunções o investiram.*
>
> (Michel Foucault)

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se em parte de nossa pesquisa de mestrado em andamento, que se propõe a discutir aspectos curriculares da educação sexual. Desta maneira, este artigo faz uma análise histórico-educativa dos processos de educação sexual no Brasil. Para tanto, retornamos a fundação do Estado Moderno brasileiro na década de 1930, pois,

> A partir da década de 1930 [ ] os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria. (SCHWARTZMAN, et al, 1984, 51).

Desta feita, nosso interesse pela década 1930 justifica-se por datar deste período a gestação e implantação de um projeto educativo genuinamente brasileiro que buscasse além de atingir todo o território nacional a construção de uma identidade nacional. Nossas análises se centraram principalmente nas influências de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Governo Getúlio Vargas de 1934 a 1945, e como a partir deste período constroem-se políticas educacionais de controle dos corpos e das sexualidades infantis e juvenis. Além desse debate, discutiremos também a proposta curricular oficial em vigor de educação sexual proposta implementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

(DES)CONSTRUINDO O "ESSENCIALISMO SEXUAL" DOS TEMPOS DE CAPANEMA

Principalmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde por Vargas, na década de 1930, a sexualidade passou a ser deliberadamente alvo de políticas públicas que buscavam o controle dos corpos. O Estado, portanto passa a ter uma importância fundamental na construção dos papeis sociais de homem e mulher, como podemos perceber no discurso de Capanema, ministro de Educação Saúde de Vargas,

> Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diver-

> samente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem dever ser preparado com a têmpora de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é à base de nossa organização social e por isto é colocada sob a proteção especial do estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepara-la conscientemente para esta grave missão. (CAPANEMA, 1937 apud SCHWARTZMAN, et al, 1984, p. 107).

O discurso de Capanema deixa claro uma perspectiva "essencialista" de sexualidade. Neste ponto de vista, os seres humanos teriam sido dotados pela "Providência Divina", ou pela "Natureza" de uma "essência" que os/as fariam homens e mulheres assumindo respectivamente as "características sociais inerentes" a cada um desses sexos. Assim, é sobre materialidade biológica do corpo que a noção de mulher e homem é construída, respectivamente a vagina e o pênis que determinam os padrões culturais que serão aceitos na vivência destes sujeitos.

> Nessa relação binária de gêneros e, concomitantemente, de sexos, cada um, na perspectiva de seu sexo genital tem um *script* social a seguir, mediante determinação social, mesmo dentro de determinadas arbitrariedades. Pois a legitimidade de tal padrão nos papéis sociais e sexuais passa pela institucionalização da normalidade dirigida pela igreja, pela família e pelo Estado. (LOIOLA, 2009, p. 43; Grifos do autor).

Desta feita, para naturalizar essa perspectiva diversas instituições sociais, como a igreja, a família e o Estado determinam através de mecanismos, como a educação, exortações religiosas e políticas governamentais, que o homem será dotado de racionalidade e objetividade, destinado, pois a vida pública e as atividades produtivamente econômicas, ao passo que a mulher, dotada de subjetividade e doçura é destinada a maternidade e a vida doméstica. Há a sacralização da heteronormatividade, ou seja, a hegemonização das relações entre pessoas do sexo opostos. Por sua vez, essas relações entre homens e mulheres são regidas a partir de papéis sociais fixos para cada um desses sexos.

Na percepção "essencialista" as diferenças entre homens e mulheres são compreendidas de uma maneira "natural" e/ou "divina".

> O "essencialismo" é um ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos. (WEEKS, 2001, p.43; Grifos do autor).

Assim, o que o Estado, como propunha Capanema, estaria fazendo, era contribuir para que mulheres e homens assumissem seu lugar "natural" nas teias das relações humanas. Distantes dessa perspectiva "essencialista" de sexualidade, acreditamos antes que o Estado ao propor uma educação diferenciada por sexos estava contribuindo de maneira preponderante para a fixação e naturalização destes papéis opostos entre homens e mulheres.

Neste sentido, dada à complexidade e dinamicidade das relações sociais, acreditamos que a sexualidade seja um "dispositivo histórico" (FOUCAULT, 2011). Dito de outra maneira a sexualidade é uma invenção social, construída historicamente sobre o prisma de diversos discursos sobre o sexo, e

consequentemente sobre o corpo. Essa percepção de sexualidade é denominada de construcionismo. A proposição a seguir acaba por elucidar esta visão:

> [...] a sexualidade é o comportamento menos natural dos seres humanos, pois sendo os caminhos de nossa sexualidade os constituidores de formas de expressão, de prazer, de visibilidade e de relação social, então por demais recobertos de símbolos, rituais e valores que estruturam e dão coesão às práticas e instituições sociais. Em outras palavras, nossos hábitos sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações estas que por sua vez não existem em contextos abstratos, mas estão sempre amalgamados pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais. (PRADO; MACHADO, 2008, p.12).

O discurso construcionista surge em oposição à visão essencialista. Nessa perspectiva, os aspectos biológicos deixam de explicar em sua totalidade a sexualidade. Os/as construcionistas advogam que é no âmbito da cultura, do social, do histórico que é forjada a sexualidade. Então, para que se possa compreender a sexualidade é preciso desvendar todo o imaginário simbólico de uma dada sociedade. Portanto, nossa análise histórico-educativa busca a partir dos tempos de Capanema desvendar as construções curriculares nas práticas educativas acerca da sexualidade no Brasil.

A EDUCAÇÃO SEXUAL EM TEMPOS DE CAPANEMA: QUESTÕES DE UM PASSADO PRESENTE

Contrariando a "hipótese repressiva" da sexualidade, Foucault (2011) nos demostra que para obter o controle da sexualidade fez-se necessário a proliferação dos discursos sobre a mesma, mais do que isso, era necessário instituir uma verdade sobre o sexo.

> Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. (FOUCAULT, 2011, p. 30-31).

Essa concepção de Foucault permite-nos compreender, como o sexo, e a sexualidade, a partir da idade moderna, em especial no Brasil a partir de 1930, passam a ser considerados uma "questão" a ser debatida por religiosos/as, psiquiatras, médicos/as, educadores/as e estadistas. O controle sobre o sexo não se dá como propõem a "hipótese repressiva" apenas pela proibição, existem, de fato, uma série de dispositivos que operam na educação dos corpos e das sexualidades, produzido verdades e naturalizando padrões sexuais como a monogamia e a heterossexualidade numa condição compulsória.

Desta feita, consideramos que a sexualidade relaciona-se intrinsecamente com as relações de poder dentro de uma dada sociedade. Neste sentido, instituições sociais responsáveis pela constituição dos sujeitos como a Igreja, por meio de recomendações moralmente excessivas; o Estado, através de políticas governamentais de controle; a Família, como primeiro espaço de convívio social do ser humano; e a Escola, como instituição privilegiadamente responsável pela proliferação do saber; historicamente têm produzido discursos que orientam as práticas sexuais.

Partindo das análises de Foucault (2011) compreendemos que o poder exercido por essas instituições opera em rede e através de múltiplas estratégias. Destarte, para que essas instituições garantam o cumprimento da norma heterossexual monogâmica, elas desenvolvem um processo eminentemente educativo e disciplinar caracterizado por táticas astuciosas e sutis que são, por vezes, muito difíceis de distinguir, e que operam em múltiplos sentidos, desde os ambientes públicos aos privados.

Nesta perspectiva, objetivando o controle dos corpos e das sexualidades dos/as brasileiros/as, Capanema institui através da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, 9 de abril de 1942) uma educação única para homens e mulheres, contudo atribui as seguintes recomendações para o ensino secundário feminino:

> 1 – É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina.
>
> 2 – Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens em mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivas femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.
>
> 3 – Incluir-se-á na 3.ª e 4.ª séries do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina economia doméstica.
>
> 4 – A natureza metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lá. (SCHWARTZMAN, et al, 1984, p. 110).

Com a disciplina Economia Doméstica as mulheres seriam preparadas nas escolas públicas para o gerenciamento do lar, estando assim aptas para um bom casamento, a partir do qual elas deveriam todas se tornar "donas de casa" e "mães de família". Esta preocupação com a educação doméstica das meninas sempre esteve presente na historiografia brasileira, já no período colonial o ensino da mulher era totalmente diferenciada da educação do homem. A educação feminina estava relacionada com os afazeres domésticos enquanto a do homem era direcionada a vida social fora do lar.

> À menina, a esta negou-se tudo que de leve parecesse independência. Até levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror e castigava-se a beliscão a menina respondona e saliente, adoravam-se as acanhadas, de ar humilde. (FREYRE, 2006 p. 510)

As meninas do Brasil Colônia aprendiam tudo o era necessário para o bom funcionamento de seu futuro lar, era importante que ela estivesse preparada com o mínimo de educação formal, o que se pressupõe para tal saber ler, escrever e contar, sem esquecer-se de aprender a coser, cozinhar e bordar. Na verdade a novidade proposta para a educação feminina em tempos de Capanema e a institucionalização deste ensino. Assim, as ditas "prendas domésticas" deixam de ser aprendidas apenas espaço informal do lar sob os cuidados da mãe e de outras mulheres da família e ficam também sob a responsabilidade e orientação do Estado.

Além destas recomendações para a educação formal, Capanema também propôs outras reformas que buscavam aumentar as taxas de natalidade e o fortalecimento da "moral" nos espaços domésticos através do "estatuto da família" (Decreto-lei 3.200 de 19 de abril de 1941).

> O estatuto proposto por Capanema era um documento doutrinário que buscava combinar duas ideias para ele indissociáveis: a necessidade de aumentar a população do país e a de consolidar e proteger a família em sua estrutura tradicional.

> [...] A família era definida como uma "comunidade constituída pelo casamento indissolúvel com o fim essencial de gerar, criar e educar a descendência" [...].

Com a ascensão da burguesia no final do século XIX e o amplo processo de modernização principalmente a partir de Vargas a família heteropatriarcal se consolida no Brasil, ou seja, uma família alicerçada na relação entre homem e mulher e sob a autoridade masculina. Não apenas no Brasil, mais nas sociedades ocidentais como um todo, tendo em vista a prosperidade e continuidade da nação, apenas as famílias com fins reprodutivos eram incentivadas e toleradas. Por esta razão, historicamente existe uma grande dificuldade em aceitar relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, pois estes ferem o preceito da procriação defendido tanto por religiosos/as como pela "moral" burguesa.

> Comumente um dos aspectos preponderantes na apresentação da compreensão da sexualidade tem sido o da reprodução, geralmente enfatizado no uso do conjunto de órgãos genitais e suas atribuições específicas reprodutivas, constituindo assim um sistema sexual binário. Com a cópula desses órgãos a genitália do macho com a genitália da fêmea juntam-se e se penetram tornando possível o encontro de suas substâncias seminais, momento em que um dos organismos servirá para a realização da fecundação do novo ser. Dentro de um determinado período ocorre a gestação para depois vir ao mundo o nascituro. (LOIOLA, 2009, p. 37).

Será, pois, que toda essa descrição biológica acima, explica todas as dimensões da sexualidade humana? Será a sexualidade humana tal qual a dos outros animais em geral? Como Loiola (2009, p. 37) nos propõem, tais explicações biológicas podem até explicar a sexualidade no reino animal em geral, contudo, "dentro de tais limitações não abarca toda a sua função para a vida humana". Desta maneira, no contexto das décadas de 1930-40 foi histórica e culturalmente forjada a heteronormatividade, a experiência burguesa heterossexual ganhou um caráter hegemônico, universal, natural, imutável. Contudo, acreditamos como nos propõem Foucault (2011, p. 114)

> Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo a sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais.

Em tempos de Capanema, na fundação do Estado Moderno brasileiro, o ideal de família que se constrói exclui as relações homossexuais, estigmatiza as relações não matrimoniais e atribui ao casamento função reprodutiva. Contudo, nas últimas décadas do século XX a militância do movimento feminista e homossexual vai abalar as estruturas propostas pela sexualidade patriarcal-burguesa. Novas formas de poder estão postas, as pedagogias do corpo e da sexualidade se renovam, surgem ainda outras. A guisa de concussão neste trabalho analisaremos ainda, as proposições para educação sexual contidas nos PCN (BRASIL, 1997).

LIMITES E POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PCN

A partir do ano de 1997, com a divulgação dos PCN a sexualidade surge no Currículo brasileiro, como temática transversal sob o título de Orientação Sexual. Os PCN trouxeram uma série de indicações teóricas e metodológicas acerca do acesso por parte dos alunos e alunas do Brasil

> [...] aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, v. 8, 1997, p. 4).

Assim, o Governo brasileiro assume que, embora necessárias, às disciplinas tradicionais (Matemática, Português, História etc.) não são suficientes para assegurar a formação integral do indivíduo, tendo em vista o pleno exercício da cidadania. Destarte, o surgimento dos temas transversais, dentre eles a sexualidade, buscam atender a demanda de uma vivência cidadã qualificada.

> Todos esses chamados temas transversais preocupam-se legitimamente com questões da cidadania como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e, por conseguinte a co- responsabilidade pela vida social. [...] estes devem ser os principais articuladores da vida, do pensamento e do trabalho com os interesses da maioria da população, o que deriva de uma maior consciência política do papel social da escola na sociedade, tarefa que estamos ensaiando há bastante tempo, com avanços e retrocessos, mas que ainda não se constitui numa postura pedagógica geral, ao menos no nosso país. (NUNES; SILVA, 2006, pp. 62-63)

Neste sentido, os PCN inserem no currículo das escolas brasileiras uma perspectiva emancipatória de educação, na medida em que assume a cidadania como "eixo vertebrador" de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal relação entre educação e cidadania leva-nos a acreditar que educar como nos ensinou Paulo Freire (1996) é um ato político. Relacionar sexualidade e cidadania requer pensar a educação como promotora de uma sexualidade sadia, autônoma e consciente, livre de preconceitos e intolerâncias.

Neste aspecto queremos asseverar ainda, que a inserção da temática sexualidade nas escolas brasileiras, surge como resposta governamental a inúmeras problemáticas sociais que ao longo das últimas décadas tem afligindo a sociedade em que vivemos. Como a disseminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), dentre as quais destacamos a AIDS;[1] o aumento nos casos de abusos sexuais e exploração sexual infantil, bem como das gravidezes indesejadas entre adolescentes; somam-se a esses fatores o intenso contexto midiático aos quais as crianças, adolescentes e jovens, estão expostas a informações pornográficas e eróticas.

Devido ao excessivo puritanismo religioso e moralismo burguês ao qual a sociedade brasileira foi submetida, há ainda uma grande dificuldade em se tratar pedagogicamente a sexualidade, os próprios PCN reconhecem a existência de "temas polêmicos":

> Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o "ficar" e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, v. 10, 1997, p. 293).

Mesmo permeada por mitos e tabus fica nítido através das intensas problemáticas sociais que permeiam as variadas dimensões da sexualidade humana, que a escola não pode se omitir ao tra-

[1] O termo AIDS vem do inglês acquiredimmunodeficiencysyndrome traduzido para o português como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). A AIDS é uma doença causada pelo retrovírus HIV (*HumanImunodeficiency Vírus*, traduzido para o português como Vírus da Imunodeficiência Humana/VIH) e atinge o sistema imunológico e vem sendo disseminada pelo mundo desde década de 1980.

balho didático dessas questões. Afinal, esses desafios estão presentes de alguma maneira, ou em algum momento, no cotidiano dos/as alunos e alunas. Assim para ter uma visão integrada dos/as discentes, e propiciar elementos para a construção de uma cidadania plena, a escola não pode se negligenciar frente à sexualidade.

Embora, consideremos extremamente necessário uma educação sexual que promova a proteção, tendo em vista os riscos que circundam o sexo, os PCN ao evidenciar os aspectos negativos que envolvem a sexualidade, acabam por reforçar os medos e tabus.

> O documento *(os PCN)* justifica a inclusão do ensino da sexualidade na escola em virtude da emergência de ações preventivas das DST e Aids e da gravidez indesejada na adolescência. Esta justificativa tem reforçado o entendimento da sexualidade como uma questão restrita ao campo biológico, pois não é difícil encontrarmos a discussão sobre a sexualidade na escola abordada a partir de estratégias exclusivamente expositivas das DST's, dos modos de contração e/ou infecção e das formas de prevenção, ou seja, ressaltando apenas aspectos negativos ao exercício das práticas sexuais e à vivencia da sexualidade (JOCA, 2009, p. 104. Parênteses nosso).

Deste modo, os PCN evidenciam aspectos negativos e biológicos da sexualidade e isso reflete nas escolas abordagens que ensinam cuidados com corpo, o uso de métodos contraceptivos e preventivos. Contrários a este posicionamento, acreditamos antes que a escola deve explorar a sexualidade como algo prazeroso, os cuidados preventivos e contraceptivos devem nos auxiliar nisso, e não marcar a sexualidade como algo que sempre nos põem em risco. Neste sentido, compreendemos que educação sexual deve propiciar aos/as alunos/as o exercício prazeroso de sua sexualidade, compreendendo os seus limites e possibilidades, exercendo-a com respeito e cuidado a si e ao/a outro/a.

A sexualidade não pode ser deixada de ser incorporada nas escolas brasileiras, e propomos isso não em razão de um discurso falacioso governamental em prol da cidadania, tampouco das pertinentes proposições dos movimentos sociais que também buscam, com outras conotações, o exercício da cidadania por parte de todos e todas, propomos isso por considerar a sexualidade algo inerente a todo ser humano.

Sem desmerecer o mérito do debate em torno da cidadania, queremos tornar evidente o fato de que as manifestações da sexualidade estão presentes na escola e são trazidas inevitavelmente pelos alunos e alunas, por esta se constituir em componente indiscutível daquilo que se compreende como ser humano; quer consideremos ou não a sexualidade apenas como ato reprodutivo, ou para além dessa dimensão, como prática que desperta prazer, ela está presente rotineiramente em nossas vidas em variados momentos de nossas experiências corporais. Por conseguinte, a compreensão de educação sexual que defendemos nesse trabalho

> A idéia de educação sexual que norteará as discussões, a seguir, considera a sexualidade como aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de suas vidas. Neste sentido, independente de se falar "desenvolvimento integral" ou em "cidadania plena", a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais, a parti do ensino fundamental, já vem com atraso e plenitude igual ao da própria educação formal. A escola que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente (FURLANI, 2003. p. 67-68).

A sexualidade não pode então adentrar a escola somente por ser uma questão do nosso tempo, ela é algo inerente à pessoa humana, independentemente do tempo em que se vive ou do contexto cultural em que se insere. Consideramos é claro que essa diversidade de fatores influenciará

nas manifestações sexuais; entretanto, elas ainda assim estarão presentes, seja sendo ocultadas/silenciadas, seja sendo vivenciadas de formas explícitas.

A sexualidade é parte de nós e não podemos ser apartados/as dela quando adentramos a escola. Desta feita, embora consideremos as propostas dos PCN de Orientação Sexual superficiais em alguns pontos, ressaltamos que tal documento constitui-se como um legítimo referencial curricular para as escolas brasileiras que autoriza as escolas brasileiras a trabalharem com a sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a partir de nossa analise histórico-educativa do currículo de educação sexual no Brasil, que seja em tempos de Capanema com o atrelamento dos relacionamentos a uma perspectiva reprodutiva e heterossexista seja com os PCN em sua lógica biologizante é a dimensão do prazer que o sexo pode nos proporcionar que vem sendo negligenciada nas proposições curriculares de educação do corpo e da sexualidade analisados neste trabalho. Desta forma, compreendemos a educação com um dispositivo de produção e manutenção da norma heterossexual.

Desta feita, afirmamos a necessidade de uma educação sexual proposta pela escola que problematize os mecanismos de controle/opressão da sexualidade humana, e que desta maneira ofereça aos seus alunos/as diferentes formas de viver e conviver com as sexualidades. Neste sentido, compreendemos que educação sexual deve propiciar aos/as alunos/as o exercício prazeroso de sua sexualidade, compreendendo os seus limites e possibilidades, exercendo-a com respeito e cuidado a si e ao/a outro/a.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. IN: DEL PRIORE, Mary (Org.).

História das mulheres no Brasil. 9 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FOUCALT, M. **A história da sexualidade**. v. 1: A vontade de saber. 21ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOCA, Alexandre Martins. Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativas.IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). **Desatando nós***:* fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOIOLA, Luís Palhano. Sexualidade, gênero e diversidade sexual. IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). **Desatando nós***:* fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

NUNES, César; Silva, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e proposta práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

NUNES, César A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas-SP: Papirus, 1987.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWATZMAN, Simom. et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *IN*: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade Trad. Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O CURRÍCULO COMO PRÁTICA ENUNCIATIVA: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, Grupo de Pesquisa Currículo, formação e educação em direitos humanos – meyrester@yahoo.com.br
MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, Grupo de Pesquisa Política de Currículo e Cultura – tabuleiro1970@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como propósito investigar o movimento de reformulação curricular dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na perspectiva de conhecer os sentidos em disputa no processo de produção das novas propostas pedagógicas. Trata-se de um estudo bibliográfico-documental, articulado às memórias de duas professoras/pesquisadoras, no qual se busca analisar o processo de reformulação curricular; a recontextualização do discurso oficial nas propostas pedagógicas dos cursos e os possíveis sentidos instituídos para os cursos de formação de professores. Considerando o currículo como uma prática de atribuição de sentidos e que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a reinterpretações, busca compreender o movimento dessa reformulação curricular a partir da teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball e dos estudos de Lopes e Macedo (2011) estabelecendo relações com a abordagem sobre a produção de políticas curriculares.
Palavras-chave: Atribuição de sentidos. Ciclo de políticas. Formação de Professores. Políticas Curriculares.

RÉSUMÉ

Cet article vise à étudier le mouvement de la réforme des programmes de cours de premier cycle à l'Université de Rio Grande do Norte – UERN, la perspective de rencontrer les sens en litige dans le processus de production de nouvelles propositions pédagogiques. C'est un bibliographique et documentaire, articulé à la mémoire de deux enseignants / chercheurs, dans lequel il cherche à analyser le processus de réforme du curriculum; recontextualisation du discours officiel à des cours pédagogiques et les moyens possibles pour mettre en place des cours de formation enseignants. Considérant le programme comme une pratique de significations attribution et que les politiques sont tout simplement pas mis en œuvre, mais sont soumis à des réinterprétations, cherche à comprendre le mouvement de cette réforme des programmes de la théorie politique de cycle de Stephen Ball et études et Lopes Macedo (2011) établissant des relations avec l'approche de la production de politiques curriculaires.
Mots-clés: Attribution de significations. Cycle de politique. La formation des enseignants. Les politiques curriculaires.

CURRÍCULO E INCLUSÃO NA CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

JOSENILDO PEREIRA DA SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – josenildopsilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre células que compõe o corpo escolar, enfatizando a importância do currículo na perspectiva da educação inclusiva para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica partindo de inquietações vividas no chão da escola considerando a dificuldade de compreender algumas práticas informais. Tem como objetivo central analisar concepções de currículo e inclusão de profissionais que atuam em uma escola pública na cidade de Natal-RN. Articulou-se a partir das discussões travadas no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no primeiro semestre de 2012, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

O estudo mostra-se relevante na medida em que a Educação Inclusiva, legalmente garantida, para alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, tem se revelado um desafio tanto para a formação e prática docente como para a organização curricular das escolas.

Dividimos este trabalho em três partes: na primeira mostramos nosso referencial teórico, na segunda o percurso metodológico de nosso estudo, em seguida, a análise dos resultados obtidos e, finalmente as considerações finais.

A prática pedagógica, enquanto conjunto de ações de grande complexidade exige dos professores e profissionais da educação capacidade de reflexão para construir novas possibilidades de aprendizagem nos diversos contextos. Acreditamos em tal capacidade como elemento basilar no processo de transformação das práticas de ensino. Práticas inerentes à dinâmica de cada escola que, conforme afirma Ezpeleta (1986, p. 12) com a clareza de que historicamente a "a escola tem sido, por excelência, espaço de homogeneização de práticas pedagógicas" como informa Magalhães (2005, p. 73).

Esta mesma autora enfatiza a diversidade de sujeitos e a expansão da escolaridade, destaca que,

> a ânsia pela expansão da escolaridade universal colocou a instituição escola frente ao dilema de estar, naturalmente, diante da diversidade de sujeitos e grupos e ter que restringir as individualidades, para poder promover a acessibilidade e permanência cada vez mais crescente, desses sujeitos e grupos (MAGALHÃES, 2005, p.73).

Neste sentido as práticas pedagógicas inclusivas podem ser consideradas em duas dimensões. Na primeira o papel do professor e sua capacidade de construir práticas reflexivas que entendemos

como algo já trabalhado, praticado, posto em prática no dia-a-dia da dinâmica educacional que passa por um processo de reflexão pelo professor no que chamamos de reflexão da/na ação. Para Gomes e Casagrande (2002, p. 701), as pessoas com ações reflexivas não ficam presas a uma só perspectiva, "examinam, criteriosamente, as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, como também aquelas, que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência".

Para Gomes (2002), o enfoque dado à educação na "cultura reflexiva" remete-nos aos pressupostos defendidos por Paulo Freire, importante educador crítico que, em sua obra "Pedagogia da Autonomia", traz como temática central a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, em favor da autonomia do ser dos educandos. Para isso, "o educador deve exercer uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (GOMES, p. 701), valores essenciais na formação humana.

Para chegarmos ao ensino prático, um dos pontos em discussão nesse estudo, considerando sua relação com a prática educativa, precisamos aprender uma prática, que, para Schön (2000),

> é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam, aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 39).

A segunda perspectiva que apontamos é considerar que tais práticas reflexivas localizam-se no contexto escolar, no âmbito do currículo escolar. Assim, podemos também considerar a prática, entendendo-a como componente essencial no conceito de currículo, enquanto "[...] prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Currículo que representa também, segundo Sacristán (2000, p. 17), "[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado".

Para Libâneo (2004) currículo se configura como,

> [...] o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora currículo real ora currículo oculto (LIBÂNEO, 2004, p. 174).

São as modificações ou ajustes feitos no currículo, conforme afirma Guijarro (2003) com relação ao que, como e quando ensinar e avaliar informando os objetivos e conteúdos e sua sequenciação, metodologia, critérios e procedimentos de avaliação. Elementos que no contexto da educação inclusiva sofrem modificações e flexibilizações para atender as demandas de todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência, na busca de um processo de ensino que alcance ao alunado de forma efetiva.

Neste sentido, este estudo que pode contribuir para a discussão da prática escolar na perspectiva da inclusão significando certa relevância também na questão curricular que se constrói no chão da escola.

Precisamos, enquanto educadores, refletir sobre a nossa prática e, com a reflexão, buscar possibilidades de intervenções e mudanças. Para isso, necessitamos viver a prática e dela tirar proveito sem dissociar da teoria que nos faz realizar a reflexão da ação prática numa perspectiva comunicativa que para Gomes e Casagrande (2002, p. 699), além de surgir em oposição à tradicional visão

encontrada nas escolas, "afirma a necessidade de atitudes críticas e transformadoras, que superem as desigualdades criadas pelo modelo dual da sociedade da informação, através do diálogo e do consenso entre todas as pessoas envolvidas" e que não devem ficar presas a dualidades, construídas socialmente e deixar de praticar a reflexão, pois,

> as pessoas com ações reflexivas não ficam presas a uma só perspectiva, examinam, criteriosamente, as alternativas que a elas se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 701).

As autoras defendem que se hoje se fala em educar as pessoas como o mundo precisa, é importante que se compreenda que esse processo, necessariamente, não será uma educação para o conformismo, mas voltada à liberdade e à autonomia. Afirmam o surgimento, pois, no cenário educacional, de uma nova cultura denominada "cultua reflexiva[1]" apresentando "uma nova postura em face às situações educativas, quando as práticas tradicionais dos professores apresentaram-se como não respondentes aos problemas presentes" (GOMES e CASAGRANDE, 2002, p. 700).

A concepção que tais professores apontam sobre inclusão escolar podem dar importantes pistas sobre como a prática reflexiva pode colaborar no processo de educação inclusiva, compreendida neste trabalho como defende Ainscow (2003) aquela "cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alunos".

Mas questionamos: o que significa currículo? Segundo Moreira e Silva (2011) historicamente o currículo apresenta-se uma vertente tradicional a organização do conhecimento: constituído por disciplinas compartimentalizadas, caráter livresco e verbalista, ensino transmissivo, onde o professor e os conteúdos eram o centro no ensino. Ao aluno restava, segundo Libâneo (2004) "o papel de armazenador de conhecimentos, o professor era visto como detentor da autoridade intelectual e moral".

Para Moreira e Silva (2011, p. 07), "as teorias tradicionais preocupam-se, dominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas". Os autores defendem ser "a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas". (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 08).

Afirmam ainda que as teorias críticas foram "desenvolvidas a partir da década de 1970, constituindo uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder" (2011, p. 07). Algumas das categorias mais usuais que passam a ser discutidas na teorização crítica são: "poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social".

A perspectiva crítica nos mostra que existem culturas, vozes e necessidades específicas que foram negadas na escola, neste sentido, na escola, assim como na sociedade há grupos marginalizados que costumam ter seu direito à aprendizagem desconsiderado. No caso das pessoas com deficiência a perspectiva da educação inclusiva garantiu seu acesso e mesmo permanência na escola. Contudo isso deve ser acompanhado do que Ainscow (2003) chama de participação ativa e aprendizagem. Algo, ainda em construção, como mostram estudos como os de Magalhães (2007), por exemplo.

Esta construção demanda articulação entre práticas pedagógicas e um currículo aberto às diversidades das mais variadas ordens. Para Ainscow (2003), "una escuela inclusiva desde el punto de

[1] A origem da cultura reflexiva no ensino tem, como marco, a Teoria da Indagação, de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. (Gomes e Casagrande, 2002, p. 700).

vista educativo, es aquélla donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes" (AINSCOW, 2003, p. 1-2).

Realizamos um estudo de base qualitativa, descritivo e analítico ancorados em Poupart (2008); Deslauriers (2008), entre outros autores, do conceito de inclusão e currículo em 38 profissionais que atuam em uma escola pública. Poupart (2008) frisa que a pesquisa qualitativa "situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão" (2008, p. 96). Para Deslauriers (2008, p. 343) "a característica geral da pesquisa qualitativa, e da indução analítica em particular, é a de não multiplicar os casos, sem tê-los analisado em profundidade".

Para melhor compreender o lócus estudado passaremos a descrevê-lo, brevemente. É uma escola de ensino fundamental (1º ao 5º ano), universo público municipal de Natal/RN:

> "dispõe de espaço físico com uma estrutura construída recentemente capaz de atender a comunidade escolar no tocante ao trabalho educativo e pedagógico, contando com a colaboração de 69 profissionais comprometidos em envolver o aluno na prática do exercício da cidadania. Os profissionais estão distribuídos da seguinte forma: 01 diretor(a), 01 vice-diretor(a), 01 assistente financeiro, 04 coordenadores pedagógicos, 01 inspetor escolar, 08 auxiliares de secretaria, 02 professoras da biblioteca, 32 professores de sala de aula, 01 professor da sala de recursos multifuncionais, 13 auxiliares de serviços gerais (apoio e merenda) e 05 porteiros, equipe destinada a atender uma média de 800 alunos regularmente matriculados por ano" (SILVA, PEREIRA, MAGALHÃES, 2012, p. 04)[2].

Reconhecemos a necessidade de conhecer o nível de discussão conceitual não apenas dos/das professores/as, mas dos profissionais da escola, almejando a construção/reconstrução do currículo escolar inclusivo, elaboramos questionário com cinco perguntas e aplicamos aos 38 profissionais que participaram da Reunião Pedagógica da Escola em julho de 2012. As questões diziam respeito a temas inerentes à formação docente na visão dos participantes com destaques, nesta análise, para os temas inclusão e o currículo.

Neste trabalho abordamos dois temas que emergiram dos questionários: "inclusão" e "currículo". Temas que podem ser utilizados na construção de um ensino prático e contribuir para pensarmos numa prática inclusiva e processo de inclusão que contemplem a todos sem nenhuma distinção ou preconceito.

Organizamos as respostas em dois (02) quadros, aonde podemos verificar que dos 38 profissionais da escola que responderam o questionário, ou seja, a pergunta sobre currículo, 30 são professores/as titulares (P), 03 auxiliares de sala (PAX), 01 auxiliar de secretaria (PAS), 02 monitores do Programa Mais Educação (PM) e 02, coordenadores/as (PC).

Elaboramos quadros e efetivamos uma análise de conteúdo dos dados que serão descritos a seguir.

Conforme a resposta dos participantes, mostramos no **quadro 1** – *respostas dos profissionais sobre currículo*, algumas palavras-chave relacionadas com o conceito de currículo discutido neste estudo.

[2] Texto apresentado, na íntegra, no II Seminário Nacional de Educação Especial/ XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2012.

Quadro 1 - Respostas dos profissionais quando perguntado: O que você entende por currículo?	
P01. Não respondeu	P20. É o conjunto de fazeres, conteúdos, objetivos e metodologias que compõem um curso ou disciplina.
P02. Não respondeu	P21. É apresentação da capacidade da qual estamos aptos a desempenhar na atividade a que nos propusemos.
P03. Não respondeu	P22. Composto formado por conteúdo e aprendizagens necessárias ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo do indivíduo.
P04. Não respondeu	P23. É a prática do trabalho desenvolvido através dos planejamentos.
P05. Não respondeu	P24. Conjunto de conhecimentos eleitos por critérios de relevância social e universal.
P06. Não respondeu	P25. Descrição do que é feito ou será feito.
P07. Não respondeu	P26. Documento que orienta o trabalho docente para se desenvolver um bom trabalho.
P08. Conjunto de todas as atribuições pertinentes a determinada instituição.	P27. Conhecimentos e práticas pessoais e ou profissionais.
P09. É um conjunto de práticas, onde nos dá diretrizes a serem colocadas em práticas.	P28. Demonstra todo processo ou desenvolvimento de algo.
P10. É uma estrutura que é elaborada para organizar os conhecimentos historicamente construídos pelo homem.	P29. É um método que é utilizado no nosso trabalho, onde poderá ser incluso mudanças e sugestões além do que já foi planejado.
P11. Disciplina trabalhadas na Escola é o nosso Currículo Escolar.	P30. É um documento no qual se define as metas, os acerto e os erros a serem trabalhados.
P12. O professor precisa melhorar a cada dia seu currículo, seja ele em qual área.	PAX31. É tudo que sege uma empresa autodo.
P13. É um documento que define metas.	PAX32. Onde você os seus dados.
P14. É tudo aquilo que faz parte das atividades de uma Instituição educativa. Ex: disciplinas/ação/reflexão, etc.	PAX33. Não respondeu.
P15. É um documento que define metas e estratégias.	PAS34. É o registro de tudo. É também um orientador.
P16. É um conjunto organizado de disciplinas e conteúdos.	PM35. As forma de planejamento a aplicação das teorias e práticas os conhecimento dos paramintor pedagógico e curriculares.
P17. Lista de atividades realizadas no âmbito, pessoal, educacional ou profissional.	PM36. É a qualificação do profissional.
P18. É o conjunto de componentes formativos que compõem o processo e a formação do indivíduo.	PC37. É o conjunto de ações desenvolvidas na escola, seguindo as necessidades da comunidade escolar e integrando os conteúdos que fazem parte do atendimento a essas necessidades.
P19. É um documento, o qual serve de norte para o desenvolvimento de uma determinada atividade. Delimitando-se no mesmo, objetivos, metas, procedimentos didáticos, métodos avaliativos, etc.	PC38. O conjunto de conhecimentos, conteúdos tudo que possa favorecer o crescimento humano e intelectual.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados coletados com os questionários.

Mais de 22% (08) dos profissionais não responderam o que entendiam sobre currículo. Nas respostas de mais de 43% (16), destacamos algumas palavras-chave que não têm relação com o conceito aqui trabalhado, como por exemplo, currículo enquanto: "disciplina", "documento", "lista de atividades", "apresentação da capacidade", "qualificação profissional", etc. Neste sentido e após conversar, questionar com os participantes, podemos considerar que 60%, informava não saber ou não recordar o conceito de currículo.

Como exemplo de tais respostas, destacamos as seguintes: "o professor precisa melhorar a cada dia seu currículo, seja ele em qual área" (P12) e "é a qualificação do profissional" (PM36).

Em pouco mais de 35% (14) das respostas encontramos algumas palavras-chave relacionada com o conceito de currículo, tais como: "conjunto de todas as atribuições"; "conjunto de práticas"; "estrutura que é elaborada para organizar os conhecimentos"; "documento, o qual serve de norte para o desenvolvimento de uma determinada atividade"; "conjunto de fazeres, conteúdos, objetivos e metodologias que compõem um curso ou disciplina"; "conjunto de ações desenvolvidas na escola", etc.

Dentre estas respostas inerentes ao tema com significado mais próximo do conceito, aqui refletido, podemos destacar a resposta de dois participantes: professor/coordenador quando afirma que currículo "é o conjunto de ações desenvolvidas na escola, seguindo as necessidades da comuni-

dade escolar e integrando os conteúdos que faz parte do atendimento a essas necessidades" (PC37) e um professor quando reflete que "é tudo aquilo que faz parte das atividades de uma instituição educativa. Exemplo: disciplinas/ações/reflexão, etc." (P14).

As respostas demonstram uma possível dificuldade de construir, reconstruir e praticar um currículo que contemple a diversidade encontrada cada vez mais frequentemente no ambiente escolar se considerarmos o embasamento teórico prático e reflexivo sobre o currículo um dos pontos de maior impacto na formação dos atores envolvidos na dinâmica escolar. Evidencia-se carência da/na formação oferecida para tais atores, no sentido de travar discussões e debates de temas que nos levem a prática da reflexão-ação-reflexão das ações inerentes ao contexto escolar, assim como, no âmbito da educação inclusiva, que passaremos a descrever a seguir.

Tendo em vista a diversidade de conceitos, do tema inclusão, consideramos aqui os estudos Mel Ainscow quando considera inclusão como "una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia" (AINSCOW, 2003, p. 12). O autor, ao discutir um conceito mais abrangente, afirma que "debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia" (AINSCOW, 2003, p. 12). A partir deste ponto de vista, chegamos a seguinte análise, conforme **quadro 2** – *respostas dos profissionais sobre inclusão*.

Quadro 2 - Respostas dos profissionais: O que você entende sobre inclusão?	
P01. Acesso do aluno com alguma deficiência no grupo dos demais.	P20. O ato de incluir em um grupo social ou grupo um indivíduo que se encontra fora dele.
P02. É o ato de juntar ou unir.	P21. É o acolhimento total do outro que **porte** algum tipo de deficiência.
P03. Trazer um ser para o seu meio.	P22. Incluir.
P04. É não deixar ninguém fora do todo, ou seja, que todos façam parte.	P23. É incluir pessoas com deficiência para interagir/conviver com outras reconhecidas como sem deficiência.
P05. Quando o aluno é inserido junto a todos os alunos.	P24. A participação plena e não discriminatória de todos.
P06. É o ato de desenvolver atividades onde todos participem respeitando as limitações de cada um.	P25. Inserção de algo em algum lugar.
P07. Função dos alunos ditos normais com os especiais. Sem fazer distinção e diferença.	P26. É oferecer um atendimento de qualidade à todos os alunos, que necessitam de um ensino especial.
P08. Introdução de algo novo ou não costumeiro.	P27. Entendo como uma prática educativas que permite unir as diferenças e minimizar as dificuldades.
P09. Deveria existir mais na prática, do que na teoria, visto que podemos observar uma falha muito grande no processo da inclusão nas escolas.	P28. É que não devemos excluir, independente de raça ou cor ou mesmo os que tem dificuldade.
P10. É inserir algo ou alguém em um contexto.	P29. É incluir os **portadores** de necessidades especiais a sociedade que vivemos.
P11. Incluir é introduzir criança ou adulto deficiente na sociedade dando condições ao mesmo de se estabelecer na mesma.	P30. Tornar todos parte de um todo.
P12. Incluir um membro na sociedade.	PAX31. É o que todos de uma sociedade deve fazer por uma criança com precisa de cuidados especiais principalmente escola.
P13. Fazer parte do grupo (Introduzir)	PAX32. Que todos devem ser respeitados do mesmo jeito.
P14. É o trabalho que tem como objetivo tornar possível a participação de todos em um mesmo grupo.	PAX33. Não sei.
P15. Está inserido no grupo.	PAS34. É o convívio de alunos com algumas necessidades no âmbito escolar / sociedade.
P16. É a possibilidade de estar inserido num contexto sócio-econômico-político, de forma autônoma e democrática.	PM35. É a emplatação do ato de educar o mover a educação para aquilo que não poderia esta nas escola por meio viavios.
P17. Incluir, socializar, interagir.	PM36. É uma oportunidade dada a todos.
P18. Incluir, de modo geral, é abrir oportunidades aqueles que, de certa forma, ficaram fora de algum processo formativo.	PC37. É o ato de inserir e garantir que a criança esteja incluído como sujeito participante e atuante da rotina escolar. É garantir que ela participe de todas as atividades desenvolvidos na sala.
P19. É inserir, dar oportunidade de todos participar.	PC38. Inserção, fazer parte de..., participar, integrar-se...

Fonte: Quadro elaborado pelos autor a partir dos dados coletados com os questionários.

Das respostas analisadas tivemos quase 90% (35) das profissionais citando palavras com sentido próximo do conceito discutido, exemplo: "acesso", "inserção", "fazer parte do grupo", "possibilidade de estar inserido", "participação plena e não discriminatória de todos", "é garantir que ela (a criança) participe de todas as atividades desenvolvidos na sala", entre outras. Destacando na íntegra tivemos as falas: "incluir, de modo geral, é abrir oportunidades aqueles que, de certa forma, ficaram fora de algum processo formativo" (P18) e "é oferecer um atendimento de qualidade a todos os alunos, que necessitam de um ensino especial" (P26).

Apenas 10% (03) das respostas, foram diferentes das demais. Uma declarava não saber, "Não sei" (PAX33). Das duas seguintes, uma considera "Função dos alunos ditos normais com os especiais. Sem fazer distinção e diferença" (P07), a outra, considera inclusão enquanto "emplatação do ato de educar o mover a educação para aquilo que não poderia esta nas escola por meio viavios" (PM35). Estas foram transcritas na íntegra, ou seja, da forma como escrita no questionário.

Neste sentido, percebemos de um lado a diversidade, a capacidade de refletir sobre o tema, por outro, a desmotivação para refletir, comentar sobre. Para Guijarro (2003), em seus estudos, o conceito de inclusão,

> es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales" (GUIJARRO, 2003, p. 21).

Os dados apontam para uma realidade passiva de discussão sobre as problemáticas da educação inclusiva, partindo da academia, desde a graduação até os cursos de formação continuada e de pós-graduação, do qual este estudo é fruto.

É importante trabalhar tais questões sem perder de vista alguns dos principais atores, diretos do processo ensino aprendizagem escolar, os alunos que devem ser o centro das atenções considerando suas características e possibilidades de aprendizagem independente das circunstâncias por eles enfrentadas em casa e/ou na escola.

Para Tardif (2002, p. 129), os alunos são seres sociais cujas "características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valores nos professores". O fato de determinado aluno ser branco ou negro, rico ou pobre, pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores. Neste sentido, é preciso atentar para a questão do estigma considerando que "a escola não cria os processos de estigmatização em sentido estrito". Contudo, alguns estigmas são francamente escolares (MAGALHÃES & RUIZ, 2011, p. 125).

Neste contexto, a formação de professores para a Educação Especial destaca-se como um tema crucial para a Educação no País. Pois as pesquisas apontam que a formação que os professores possuem hoje, não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-os incapazes de conquistar plena participação social, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Com relação à educação inclusiva, Bueno (1998, p. 17) defende que os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para suas "potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, quer sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas". Palavras chave como raça, gênero, identidade, etnia, diversidade, etc., tornaram-se presente nas dis-

cussões articuladas a partir da teoria pós-crítica do currículo. Com isso, acreditamos que a própria teoria seja uma importante contribuição.

Neste sentido, Bueno assegura ainda que,

> se estes princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos" (BUENO, 1998, p. 17-18).

Portanto, há uma grande necessidade de discutir a formação e a prática reflexiva do professor, assim como a construção e/ou reconstrução do currículo escolar, almejando a formação para uma melhor atuação da dinâmica da aprendizagem nos processos pedagógicos considerando a realidade de cada escola, de cada componente da comunidade escolar, assim como, as potencialidades, as limitações, as necessidades educacionais especiais de todos os alunos e partícipes da realidade escolar.

Este estudo nos possibilitou discutirmos, pensarmos e refletirmos sobre a prática reflexiva como forma de articularmos a inclusão de pessoas que buscam fazer valer o seu direito a cidadania e aos bem básicos considerando a reflexão dialética no sentido de buscar a compreensão de acordo com a necessidade.

Ao tratar de "Uma Experiência em Reforma de Currículo", Schön (2000) valoriza o ensino prático e considera que a experiência do currículo sugere também que uma atividade de ensino prático reflexivo pode tornar-se,

> "um primeiro passo no sentido de refazer o currículo como um todo". A base de participação docente pode ser ampliada. O entusiasmo inicial da experiência pode ser sustentado, mesmo diante das descontinuidades inerentes à vida acadêmica (SCHÖN, 2000, p. 250).

Acreditamos, assim como Schön, na fundamental importância do professor reflexivo para a reforma do currículo na perspectiva da inclusão escolar mesmo sabendo da dificuldade enfrentada diariamente pela escola, pela equipe gestora no sentido de querer disponibilizar um momento formativo na própria escola, no entanto depende das orientações e exigências, por parte da Secretaria de Educação, pelo cumprimento da hora/aula inerente ao aluno.

Desta forma, como vamos encontrar espaços que nos viabilize apropriarmos dos nossos processos de formação tão bem colocados por Nóvoa (1997), quando afirma que faz-se necessário (re) encontrar espaços entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação. Visto que, a formação não se dá por acumulação, e sim através da reflexão sobre as práticas e de construção de uma identidade pessoal.

Mesmo que o professor seja detentor de um conhecimento que não é neutro, considerando sua história, suas crenças, suas concepções e suas representações atuam como filtros interpretativos que dão direção e sentido ao conhecimento que transmitem e as suas práticas pedagógicas (PEDRA, 1993).

Portanto, a conscientização da importância da educação inclusiva é de grande importância para garantir que a pessoa com deficiência tenha experiências motivadoras e reais no sentido de valorizar a si e ao próximo, numa relação dialética com o professor reflexivo e demais atores do processo ensino aprendizagem praticada no contexto escolar.

Acreditamos que os estudos e as discussões com o foco em temas como diferença, raça, gênero, acentuaram-se no meio acadêmico a partir do surgimento da teoria pós-crítica e aumentaram as possibilidades de discussão também, da inclusão, da prática reflexiva, assim como, do currículo escolar na perspectiva da Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Assim sendo, os resultados obtidos evidenciam a premência pelo desenvolvimento de uma prática reflexiva e investigativa por parte dos profissionais da escola investigada. Evidencia-se a necessidade, ainda, do apoio dos gestores escolares, municipais, estaduais na busca por tornar a educação inclusiva uma discussão e um objetivo de todos os profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. The University of Manchester, 2003. Disponível em: http://www.ripei.org/files/comprendiendo%20desarrollo%20de%20esc%20inclusivas.pdf. Acesso: 23 jan. 2013.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacionais e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? ANPED, 1998. CD ROM.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **A indução analítica**. In: POUPART, Jean (et al.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (coleção sociologia. Trad. Ana C. Nasser).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Gomes, Jomara B.; Casagrande, Lisete D. R.**A educação reflexiva na pós-modernidade**: uma revisão bibliográfica. **Revista Latino-america de Enfermagem**. São Paulo, p. 696-703, set./out. 2002. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11. Acesso: 02 jul. 2012.

GUIJARRO, Rosa Blanco. Hacia uma Escuela para Todos y com Todos. In: AINSCOW, Mel. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. The University of Manchester, 2003. Disponível em:

http://www.ripei.org/files/comprendiendo%20desarrollo%20de%20esc%20inclusivas.pdf. Acesso: 23 jan. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ditos e Feitos da Educação Inclusiva: navegações pelo currículo escolar. Fortaleza: Tese de Doutorado da UFC, 2005.

_____. Diversidade e linguagem: caminhos cruzados na construção da escola inclusiva. In: SALES, José Albio M.(et al). Formação e práticas docentes. Fortaleza: Ed. UECE, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEDRA, J. A. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. In: EM ABERTO, Brasília, n.58, abr/jun, 1993.

POUPART, Jean (et al.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (coleção sociologia. Trad. Ana Cristina Nasser).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Calado Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Josenildo P. da; PEREIRA, Érica Nazaré A. P.; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Primeiros passos na construção da Educação Inclusiva**: o contexto de uma escola pública na cidade de Natal/RN. II Seminário Nacional de Educação Especial/ XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

Parte XI

Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL

RAIMUNDA VALQUÍRIA DE CARVALHO SANTOS
Mestranda –UFRN/PPgEL – valquiriaufrn@hotmail.com
ANA MARIA DE OLIVEIRA PAZ
Orientadora – UFRN/PPgEL – hamopaz@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O momento atual caracteriza-se por transformações que acontecem diariamente na sociedade, decorrentes das renovações organizacionais do trabalho, das questões tecnológicas dentre outras. Assim, o campo educacional, que é também o espaço de relações sociais de trabalho, evidentemente, chega a ser atingido e as mudanças a ele sugeridas provocam perplexidades aos educadores que sem atendê-los com profundidade, titubeiam em suas ações.

Nesse sentido, o papel do supervisor escolar, que antes era visto como controlador das atividades educacionais, através de uma herança da época do capitalismo industrial, passou a ter uma nova roupagem frente à educação.

O eixo fundamental da tarefa supervisora é o acompanhamento pedagógico, cabendo ao profissional um trabalho contínuo de assistência, orientação e colaboração aos docentes, mantendo uma interação e também promovendo no ambiente escolar o respeito mútuo.

Diante dessa premissa, pensemos então no papel e nas atribuições desse respeitável profissional frente às novas tecnologias inseridas no meio escolar. Tendo em vista que em pleno século XXI, encontramos visões redutoras sobre o uso das tecnologias, apontando-as como negativas ou até mesmo ameaçadoras para a humanidade, talvez a falta de conhecimentos referentes ao assunto, seja um dos principais motivos para essa visão, pois a tecnologia está presente em diversas áreas e em nossas atividades mais comuns, como dormir, ler, trabalhar, etc.

Outro dado importante sobre as tecnologias está no fato de muitos acreditarem que a "era tecnológica" é esse momento ao qual vivemos, mas na verdade, desde os primórdios da humanidade que existem determinados tipos de tecnologias, e, na perspectiva do renomado filósofo francês, Gilbert de Simond *apud* Kenski (2008), o homem iniciou seu processo de humanização, ou seja, a diferenciação de seus comportamentos em relação aos demais animais, a partir do momento em que utilizou os recursos existentes na natureza em benefício próprio.

Assim, foram surgindo às novas tecnologias, sempre com o intuito de ajudar o homem em seus diversos aspectos, seja, por exemplo, no transporte para o trabalho, na fabricação de pratos, talheres como utensílios para a alimentação, equipamentos para uso hospitalar, materiais para as escolas, dentre outros.

A evolução tecnológica não é vista apenas diante dos novos equipamentos e produtos oferecidos no mercado, ela abrange também, a questão do comportamento humano, pois pode ser transformado e alterado, mediante essa evolução, e não somente no individual, mas também no coletivo.

No tocante à disseminação da informação na sociedade, observamos que esta é a base para o desenvolvimento do homem em diversos seguimentos, sejam eles de ordem: social, cultural, econômico ou político, por isso a implantação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação (NTICs) é atualmente vista como um meio muito importante no que diz respeito aos benefícios no processo do ensino-aprendizagem.

Em face dessas considerações, organizamos essa investigação de natureza bibliográfica em seções. Na primeira seção, apresentamos a introdução com exposições gerais a respeito do tema em estudo. Na segunda seção, trazemos a revisão de literatura, ancorada nas publicações sobre as atribuições do supervisor educacional e das novas tecnologias na educação. Na terceira e última seção, finalizamos com as considerações sobre o estudo realizado.

SUPERVISÃO: DA FÁBRICA AO SISTEMA EDUCACIONAL

Com a expansão da industrialização e do capitalismo, surgiu nas fábricas à necessidade do controle de seus trabalhadores, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção. Nos moldes capitalistas a indústria passa a ter em mãos o controle de todo o processo de trabalho. Assim sendo, conforme Ferreira (2007):

> Esse controle apresenta-se como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador que passa a "ver", dedicar-se e "especializar", trabalhar numa parcela do todo, perdendo a perspectiva de totalidade do seu próprio trabalho: automatiza-se num processo que foge ao seu controle e que é controlado de fora, externamente, fato este que não possibilita a realização humana. (FERREIRA, 2007, p.59)

Esse modelo de trabalho industrial, no qual se aspirava sempre o crescimento da produção, sem um olhar sobre o estado subjetivo de seus trabalhadores, é o que vai exigir a *supervisão* dos processos de produção e da organização das fábricas em geral. A partir daí, surge à função supervisor (a) com a finalidade de inspecionar, fiscalizar o que se foi produzido. A supervisão era vista na época como uma forma de adestramento de técnicas, para a indústria e também para o comércio.

Mediante essas mesmas características de supervisão, o sistema educacional adota nas escolas o supervisor escolar. E, durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar (NILES e LAVELL, 1975 *apud* LIMA 2001, p. 69).

A supervisão surgiu pela primeira vez no Brasil, com a Reforma Francisco Campos – Decreto – Lei 19.890 de 14/04/1931, concebida de forma bem diferente da que se vinha realizando até aquele momento, a qual se configurava na tarefa de inspeção, assumindo o papel de supervisão.

De acordo com Lima (2001), diante de uma política de alianças entre os Estados Unidos e o Brasil, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro na década de 1950, de forma modernizada, com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Com a aliança entre os dois países, é implementada em Belo Horizonte a Supervisão Escolar através do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar (PABAEE).

A formação do supervisor se deu segundo o modelo de educação americana, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O programa expandiu-se no Brasil durante o período de

1957 a 1963. A formação dos primeiros supervisores escolares era para trabalhar no ensino primário brasileiro, tendo como finalidade a modernização do ensino e o preparo do professor para o trabalho escolar.

A ação norte-americana no Brasil, conforme Lima (2001) foi trazida para o aspecto educacional, através do PABAEE e ocupava todos os espaços possíveis para a disseminação da ideologia capitalista promovendo cursos, encontros, produzindo vários tipos de material didático, difundindo obras da literatura americana, concebendo bolsas de estudos e custeando excursões para bolsistas aos Estados Unidos.

A partir da década de 70, a supervisão ganhou força institucional com a nova Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus, lei 5.692/71. A partir de então, temos a denominação de supervisão educacional, que passou a englobar atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, tornando-se mais abrangente para atingir não só a escola, como todo o sistema que a rege.

A função supervisão educacional oficializada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dar respaldo para a função de supervisor no artigo 64:

> A formação de profissionais de educação para planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional.

A caracterização da supervisão educacional e da "função" supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorre de maneira "neutra". Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todas as determinações que configuram a realidade brasileira ou elas condicionadas.

Nessa perspectiva, infere-se que a supervisão foi posta a educação brasileira como necessidade de modernização e de assistência técnica, visando garantir a qualidade de ensino, mas também, para assegurar a hegemonia da classe dominante entendida como:

> (...) capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando, de tal forma, seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (CURY 1985, p.53 apud LIMA 2001, p. 76).

Conforme Lima (2001), com esse caráter, a supervisão escolar desenvolveu uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira.

Nesse sentido, a supervisão escolar brasileira seguiu uma pedagogia que se aplicava ao movimento de gerência científica iniciado por Taylor, no qual representava um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle de trabalho. Nesses termos, Ferreira (2007) pontua que:

> Embora chamada de ciência, a gerência de Taylor carece de características que confiram essa categorização, e suas pressuposições refletem a perspectiva do capitalismo com respeito às condições de produção. Ela dá ênfase à gerência da força de trabalho em detrimento da perspectiva humana. A tônica é o controle (FERREIRA, 2007 p.63).

Assim, a formação do supervisor escolar está voltada para uma visão funcionalista, controladora das atividades escolares e detentora de poderes.

A partir da década de 80, com os chamados movimentos críticos da educação, o supervisor e os especialistas de ensino eram apontados como os responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino. Cada vez mais, surgia a necessidade de mudanças no que concerne ao modelo de supervisão vigente. No decorrer dos anos, buscou-se apresentar a supervisão sem viés autoritário, fugindo da ideia do controle, tão impregnado no país, pelo capitalismo industrial.

A figura do supervisor nasce como o elemento de intermediação associada à ideia de mudança, entendida, algumas vezes, como mera aplicação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais.

De acordo com Alonso (2007), em virtude de uma nova concepção de supervisão em desenvolvimento, o desejo de mudança expressa o amadurecimento do grupo que busca uma proposta de ação coerente com a realidade educacional, envolvendo todos ou quase todos os membros da escola. Nesses casos, a supervisão torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema.

O papel do supervisor educacional

De acordo com Vasconcellos (2002), há uma demanda pela definição do papel supervisor escolar. Esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional. O supervisor não é ou não deveria ser: *fiscal de professor*, *dedo-duro* (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/ salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social...), não é tapa buraco (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso da falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de "papel"), não é de gabinete, não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas), e também não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Quantas funções são atribuídas a um único profissional, e na verdade muitas delas ainda permanecem na visão de muitos gestores educacionais, pois mesmo em pleno século XXI, vemos nas escolas brasileiras os supervisores assumindo inúmeros papéis, menos o que de fato lhe é atribuído.

Compete ao supervisor um trabalho contínuo de *assistência*, *orientação* e *colaboração* aos docentes, mantendo uma interação e também promovendo no ambiente escolar um clima de cordialidade entre os que compõem a instituição.

O supervisor passa a assumir uma tarefa não de mero transmissor de uma mensagem, pronta e acabada, mas, de um profissional que reúne os educadores e em conjunto elaboram essa mensagem, como também é o articulador do Projeto Político Pedagógico, da instituição, com os campos administrativos e comunitários.

O eixo central do trabalho do supervisor é o pedagógico que segundo Vasconcellos (2002), é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional e em especial, os processos de ensino -aprendizagem.

Temos então, a qualificação do processo de ensino como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos, e, algumas práticas empíricas que objetivam renovar a prática educativa podem ser utilizadas como estratégias complementares de trabalho. O papel do supervisor dentre tantos, é também de mediar à interação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem e acolher o professor em sua realidade.

Supervisionar uma escola não é fiscalizar, mas sim, construir junto, o que significa alcançar a participação de todos na caminhada da construção e manutenção da proposta político-pedagógica da escola. Requer planejamento participativo, avaliação participativa, cooperação, clima organizacional aberto e democrático (FARIA, 1997, p.70).

Medina *apud* Faria (1997), salienta a necessidade e o papel do Supervisor, quando diz que este:

> Tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensinar e aprender: trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o reagente de classe. Dessa maneira, supervisor e professor, cada um tem no lugar que ocupam dentro da escola, estariam, simultaneamente, ora se assegurando no processo de ensinar, ora identificado as demandas (pedidos) da escola que emergem do agir e reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar. (FARIA, 1997, p.70)

Esse modelo de trabalho do supervisor promove uma ação dinâmica, contínua e compartilhada no ambiente escolar.

A prática competente do supervisor escolar reflete numa concepção de trabalho que possa atuar no âmbito da administração da educação como profissional dinâmico e organizado que atua nas políticas e no planejamento, por meio da construção coletiva do projeto educacional da escola.

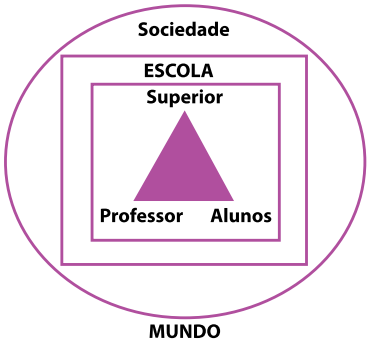
A supervisão deve ser vista como uma prática articuladora e consciente de seu papel histórico na educação brasileira. Passa-se então, a construir um novo perfil de atuação com outras competências. O seu objeto é a qualidade de ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não podem ser impostos de cima para baixo, numa perspectiva de receituário criticamente aceita pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os docentes.

O supervisor educacional na mediação da prática reflexiva

De acordo com Amaral *et al* (1996), o supervisor tem como primeira meta facilitar a atuação do professor e ao fazê-la, o supervisor também se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Nesse sentido, o supervisor educador, tem o papel de orientador do professor ou candidato a professor, enfocando tanto no desenvolvimento humano quanto no profissional.

A supervisão pode ser entendida como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo de mudanças, não só nas práticas usuais, mas também, nas concepções que as embasam, contribuindo dessa forma, na articulação do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Amaral *et al* (1996), o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor.



Em face dessas considerações, compreendemos que a tarefa supervisora, é de uma atividade de formação contínua dos docentes, acompanhando-os, mas não controlando suas atividades, auxiliando-os quando necessário, enfim um trabalho colaborativo. Podemos evidenciar essa afirmação mediante a figura 01, organizada por Amaral *et al* (1996, p. 93):

Figura 01 – Processo de supervisão. Fonte: Amaral *et al*. (1996, p. 93).

A tríade é constituída pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos. Estes estão em constante desenvolvimento, provocado pelos outros intervenientes na tríade e pelas relações didáticas entre os vários setores sociais que envolvem o processo educativo.

Direcionamo-nos nesse momento, para discussões relacionadas às novas tecnologias e sua inserção no meio educacional.

As novas tecnologias na educação escolar: algumas considerações

Neste novo contexto global, a informação transformou-se no produto mais importante para o desenvolvimento econômico, político e social de cada nação, e não apenas o acesso à informação é determinante para a participação ativa e democrática na sociedade, como a produção e disseminação do conhecimento podem ajudar de forma significativa para a construção da cidadania. Assim, a educação tem um papel fundamental, na inserção desse novo contexto no ambiente estudantil.

Nesse sentido, surge a inquestionável importância da implantação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) na educação, as quais podem ser vistas como recursos essências para o ensino e a educação não pode subtrair-se a essas inovações.

Em uma primeira abordagem, poderíamos dizer que as novas tecnologias surgem como resultado da integração de duas possibilidades técnicas que experimentaram um progresso espetacular ao longo das duas últimas décadas: o incremento da capacidade e da rapidez do processamento da informação, graças ao desenvolvimento da informática, e a codificação e a transmissão da informação, graças à digitalização, ao cabo óptico e aos satélites. (COLL *et al*. 2004, p.420).

Com o crescente avanço das NTICs, a sociedade tem se modificado em quase todas as áreas, e a introdução da informática em nossa vida cotidiana, é a comprovação de que vivemos em uma realidade de constante evolução.

Os avanços tecnológicos apresentam para a educação um considerável potencial de transformações, pois podem ser utilizados como apoio didático, tanto para os docentes, quanto para os discentes, pode também servir como auxiliar nas atividades administrativas, bem como ser um espaço de comunicação que proporciona a aquisição de novos conhecimentos, em inúmeras áreas.

Diante dos desafios, a educação escolar tem uma grande responsabilidade, pois tanto o uso deliberado e estratégico da informação como o estabelecimento de critérios que permitam avaliar sua qualidade e sua confiabilidade são aquisições complexas que necessitam do apoio de práticas educacionais formais. Ao mesmo tempo poderíamos dizer da aprendizagem (COLL *et al*. 2004 p. 422).

As tecnologias educacionais sem dúvida possuem um enorme potencial para recriar, ou mesmo criar, mundos virtuais particularmente sugestivos para ensinar e aprender, e essa é a característica que a distingue das demais tecnologias.

Essa capacidade de criar e recriar, utilizando diferentes sistemas simbólicos, modelos virtuais de todo tipo de fenômenos e situações, o que tem um interesse evidente para a projeção de situações de ensino e aprendizagem nas quais, a observação, a exploração e a experimentação ocupem um lugar de destaque (COLL et al., 2004 p.427), é sem dúvida alguma primordial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, e a escola passa a ter em mãos não apenas um mero auxílio didático, mas uma ferramenta que possibilita inúmeras descobertas e experiências cotidianas.

Essas tecnologias desempenham um papel importante nas relações entre sociedade e educação, tendo em vista a importância de um bom sistema de ensino para o desenvolvimento socio-

econômico de um país. Sendo, as mudanças experimentadas pela sociedade que impõem novas exigências aos seus membros, e, consequentemente a educação.

As principais funções educacionais atribuídas às mídias e às tecnologias da informação podem ser divididas em diferentes etapas do processo de produção, que se trata da *ilustração* e a *visualização,* estas são em grande parte, funções da produção e da gravação; nos programas educacionais, elas ampliam o campo da experiência, do acesso sensorial ou intelectual ajudando o aprendiz a ultrapassar as fronteiras temporais e espaciais. (HANCOK, 2005 p.225)

Esses recursos tecnológicos contribuem de forma significativa para a transmissão da informação, pois auxiliam o docente nas explicações dos conteúdos, como por exemplo, conseguem prender com maior facilidade a atenção dos discentes, além de possibilitar questionamentos, curiosidades, pesquisas, debates, dentre outros aspectos.

Coll *et al* (2004 p.433), cita algumas maneiras de introduzir as novas tecnologias nas escolas, sendo elas: como conteúdos de ensino e aprendizagem, no qual os alunos passam a ter conhecimento do que são de fato essas tecnologias, aprendem como utilizá-las no seu cotidiano, e, é como se fossem alfabetizados nesse seguimento. Temos ainda, a aplicação no ensino à distância, nas bibliotecas escolares, como instrumento de acesso à informação e aos conhecimentos não diretamente disponíveis na sala de aula, como suportes para criar e explorar micro-mundos suscetíveis de promover nos alunos a aquisição e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, além de oferecer recursos para potencializar e estender a comunicação da sala de aula.

São muitas as possibilidades de introduzir as novas tecnologias no contexto escolar, cabe ao professor saber lidar com essa nova ferramenta, e mais, é preciso adaptá-la conforme o assunto a ser estudado, aos equipamentos que a escola possui, ao público expectador, e ainda, ao tempo disponível para o uso na disciplina.

Diante dessa premissa, ao refletirmos sobre a implantação das novas tecnologias na educação, de modo geral, observamos que elas transformam a vivência escolar, e como comenta Coll *et al* (2004 p.436), elas não apenas transformam "de dentro" da instituição, como também "de fora", forçando uma revisão crítica das funções e das finalidades que presidiram, e ainda continuam presidindo em boa medida, sua organização, seu funcionamento e seus objetivos.

O supervisor escolar frente às novas tecnologias

Em face das mudanças propiciadas pelas tecnologias na sociedade, a escola e os que atuam nessa área, não podem ficar distantes dessa realidade. É preciso quebrar paradigmas, abrir-se para o novo e buscar uma formação contínua, para poder interagir sem desconforto com essas mudanças. Por isso, o professor, o supervisor e demais profissionais que atuam no ambiente escolar têm também que participar dessa realidade, pois o público com os quais lidam, direta ou indiretamente vivenciam essa mudança cotidianamente e precisam do auxílio do professor ou do supervisor para saber como aproveitar essa mudança da melhor maneira possível.

As NTICs, as quais incluem não apenas o computador como seus programas e a Internet, mas também, a televisão, o rádio, o vídeo, o DVD, dentre outros, são muito importantes no seio escolar, tendo em vista a atração e interação possibilitada pelos recursos que essas tecnologias dispõem.

Assim sendo, na utilização das novas tecnologias na sala de aula uma das contribuições do supervisor educacional diz respeito ao trabalho em parceria entre o professor e o supervisor. A procura por metodologias e estratégias que auxiliem na aprendizagem do aluno deve também ser uma

preocupação na ação do supervisor. Dessa forma, professor e supervisor devem caminhar juntos procurando conhecer os recursos oferecidos pelas tecnologias que possam auxiliar no processo de ensino- aprendizagem.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em face das discussões apresentadas, entendemos que a atuação do supervisor educacional é essencial para o desenvolvimento das atividades escolares e que diz respeito ao trabalho com as novas tecnologias no dia a dia escolar, assume a função de mediador no trabalho com essas ferramentas, além de poder contribuir no planejamento das atividades que façam uso das novas tecnologias.

É preciso considerar também, que as novas tecnologias não sejam vistas como mais um modismo, porém com relevância e com o poder educacional transformador que elas possuem. Sendo então, necessário refletir sobre o processo de ensino de maneira global, vislumbrando as múltiplas possibilidades de trabalho com essas tecnologias e o preparo dos profissionais da educação para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas ferramentas comunicativas e informativas das novas tecnologias, para concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. Tradução por: Sandra Valenzuela. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 167-181.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: Alarcão, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996, p. 89-118.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora. 1994. 335p. Título original. Qualitative Research for Education.

COLL, César e MARTÍ, Eduardo. A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. In:_____. COLL et all. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e mediação pedagógica em educação à distância**. Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2002, 214p.

_____. Supervisão escolar. In: BORTOLINI, Armando Luiz (org). **Identidade e espaço profissional:** monografias das habilitações do Curso de Pedagogia. Porto Alegre: Edipucrs. 1997, p. 69-79.

FERREIRA, Naura Syrian Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópilis:Vozes, 2007.

HANCOCK, Alan. A educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação. In: DELORS, Jacques (org). **A educação para o século XXI**: questões em perspectivas. Tradução por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 222-241.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.69-80.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v.10, n.esp. P.37–45,2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf >. Acesso em: 05 de Jun. 2013.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 62 – 69.

SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **A informática e a formação continuada de professores:** analisando aprendizagens e processos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar. São Carlos: 2006, 222p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos**. Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

O FAZER DA EDUCAÇÃO: ENSINAR/APRENDER PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

MARIA FRANCINETE DAMASCENO
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – francinetedamasceno@yahoo.com.br
ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – roslia64@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, inovações e transformações ocorrem nas sociedades e conduzem novos conhecimentos e habilidades influenciados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Essas inovações envolvem mudanças de hábitos, novas expectativas e necessidades que se fazem presentes em diversos contextos – sociais, econômicos, culturais – e com reflexos na educação. Por um lado, a inovação tecnológica funciona como mecanismo de inclusão, mas pode, simultaneamente, converter-se em recurso de exclusão, pois, à medida que abrem novas possibilidades para aqueles que delas podem se aproveitar, ao mesmo tempo deixam deslocados e isolados aqueles que não as incorporam em seus hábitos cotidianos (TORRES SANTOMÉ, 2013). Nessa perspectiva, processos de condução das práticas pedagógicas são repensados como forma de diminuir o "divórcio entre o desenvolvimento dos conhecimentos e das limitadas oportunidades de acesso" (PRETI, 1998, p.23).

Na tentativa de responder a alguns dos desafios que as TICs propõem à educação, mobilizou-nos a preocupação com a igualdade de oportunidades aliada à qualidade da formação docente a partir de uma modalidade de educação que utiliza as TICs como interface do processo. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa mais ampla tendo como objeto de estudo o processo de educação a distância (EaD) e sua implicação na ação do docente em formação, aluno nesta modalidade, e professor da educação presencial (EP). Trata-se de uma pesquisa realizada com seis docentes graduados na modalidade presencial e discentes formandos da EaD de cursos do Polo de Apoio Presencial da UAB Floriano (PI), ofertados pela UFPI através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo que cinco deles são discentes do curso de Licenciatura em Filosofia e um de Licenciatura em Química, selecionados pelos seguintes critérios: ser simultaneamente professor de EP e aluno de EaD, no referido Polo, e querer participar da pesquisa. Salientamos ainda que, para garantir o anonimato, os mesmos escolheram os pseudônimos (Carla, Fátima, Helena, Kátia, Marcos e Renato)pelos quais são referenciados no texto.

O projeto da UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, através do decreto n. 5.622, de 19 de dezembro, em parceria com os governos federal, estadual e municipal, visando articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no

Brasil e voltado prioritariamente para oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. A estrutura da UAB compreende o polo de apoio presencial como unidade operacional para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, organizada por instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 2005).

Este trabalho constitui uma fração dessa pesquisa, tendo a seguinte questão norteadora: que sentidos são atribuídos por discentes às diferentes relações entre o fazer da formação da educação presencial e o da educação a distância? Partimos do pressuposto de que os sentidos atribuídos às relações pedagógicas pelos discentes consideram que as duas modalidades possuem a mesma finalidade, mas têm diferenças no processo do fazer.

Para tal reflexão, a compreensão dos sentidos dados às diferentes relações entre o fazer das duas modalidades pelos alunos da EaD e graduados na modalidade presencial, tomamos como eixo a fala dos formandos, analisadas por meio da metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006; 2012). Assim, a problemática da diferença na relação entre o fazer da formação na educação presencial e na EaD foi desvelada considerando não um esquema conceitual preestabelecido, nem uma pura escuta do material, mas as teorizações elaboradas em processo e progressivamente, uma vez que, por meio da escuta das falas e da análise de fatos a que estas falas nos remeteram, elaboramos hipóteses e buscamos teorizar acerca da educação a distancia (SILVA, 2002, p. 3). Portanto, a metodologia aqui adotada foi organizada por meio da palavra obtida com as entrevistas, através da qual procuramos compreender o entendimento do outro, o discente (GEERTZ, 1997) da EaD, acerca das suas experiências, vividas em suas singularidades, considerando as particularidades que os fazeres das formações presencial e a distância lhe ofereceram.

A diversidade dos grupos humanos, bem como suas necessidades e orientações ideológicas, produz diferenciados sentidos à formação (MACEDO, 2010). Esses sentidos, impregnados de valorações, traduzem a escolha de considerar os discursos orais como mediadores da compreensão e explicitação dos sentidos que cada um dá à sua ação social (WEBER, 2001). Todavia, pensar a ação social e cultural de um indivíduo implica em considerá-la dentro de uma configuração, de um contexto em que suas ações encontram-se em interdependência funcional (ELIAS, 1969).

Com base nessas concepções, a seguir pontuamos as diferenciações entre o fazer da formação da EP e da EaD a partir do que falam os discentes que vivenciaram as duas experiências formativas. Para tanto, inicialmente, fazemos uma abordagem teórica sobre as diferenças entre as duas modalidades (presencial e à distância) para, na sequência, apresentar os resultados encontrados através da falas dos participantes da pesquisa e, por fim, a conclusão.

IGUAIS NA FINALIDADE... DIFERENTES NO FAZER

Ao buscar os sentidos atribuídos às diferenças na relação entre as modalidades da educação a distancia e presencial, partimos de Tori (2010), que explica ser inegável a existência de diferenças nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida

em uma sala de aula convencional e aquela realizada com professor, aluno e colegas presencialmente distantes. Essa perspectiva é facilmente percebida em definições atribuídas à EaD, as quais comumente fazem a relação da EaD com a EP.

A EaD pode ser sintetizada como uma modalidade de educação desenvolvida em um processo mediado pelas tecnologias, com professores e alunos separados no tempo e no espaço, e que, por isso, exige uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos, se comparada com a educação presencial. Nesta modalidade formativa, a interação pessoal na sala de aula é substituída preferencialmente pela interação mediada pelas TICs, mas isso não anula a primeira. Assim, a mediação pedagógica continua tendo a sua importância; ela pode ocorrer virtual e presencialmente e, para isso, a EaD ofertada pela UAB vem sendo projetada como um sistema formado por tutores, professores de disciplinas e toda uma organização tecnológica, pedagógica e administrativa (GARCIA ARETIO, 1998). Deste modo, as TICs referem-se à "conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e que tem na Internet a sua mais forte expressão." (MIRANDA, 2007, p. 43).

No entanto, isso não é geral; há diferentes maneiras de se fazer EaD, bem como são várias as configurações em que ela se delineia. Essa diversidade de formas conduz a uma diversidade de opiniões que defendem o trabalho com a EaD como possibilidade educativa na oferta de algumas especialidades ou campos de formação. No centro das discussões efetuadas, está a qualidade da formação, questionada especialmente quando o sujeito da formação é o futuro professor.

Compreendemos formação, a partir de Macedo (2010, p. 21), "como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade através de suas diversas e intencionadas mediações". Assim, uma experiência é formadora quando ela dá sentido, tem um significado, possibilitando uma transformação do eu, uma mudança e/ou aprendizado (JOSSO, 2004). Concordamos com os autores na medida em que percebemos ter a formação as dimensões experiencial e significativa de fato, quando estas experiências provocam o trabalho reflexivo e permitem a aprendizagem, ou seja, quando resultam em conhecimento.

Macedo (2010) apresenta a formação como a articulação dos polos da autoformação e da heteroformação. No primeiro polo, observamos que na EaD há um incentivo durante todo o processo para o desenvolvimento da autorreflexão e, assim, da autoformação. No segundo polo, a aprendizagem ocorre por meio de experiências vivenciadas nas relações. Esses dois polos de formação configuram a responsabilidade do estudante por sua própria formação nos processos e posturas de aprendizagens mais subjetivas e autorais, sendo capaz de dar significados a suas experiências vivenciadas nas relações estabelecidas com o outro, com suas diferenças e identificações. Neste sentido, utilizamos a expressão de Macedo (2010, p. 21) em relação à formatividade para questioná-la na EaD. Isto significa buscar o conjunto de condições, experiências e formulações que implicam no fenômeno da formação da EaD.

Destacamos algumas formulações desenvolvidas e que marcam as diferenças entre a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou à distância)

e educação a distância (ou virtual). Segundo Garcia Aretio (1998), a EP se dá face a face, utilizando-se de comunicação direta entre professor e aluno em local definido (sala de aula, oficinas e laboratórios). Há ainda a educação semipresencial, pela qual parte acontece em sala de aula e parte à distância, através de tecnologias.

Conforme Guarezi e Matos (2009), as definições de EAD mantêm em comum a separação física entre professor, aluno e colegas, a existência de tecnologias para mediar a comunicação e os processos de ensino e aprendizagem, bem como o fortalecimento da característica ligada à autonomia dos estudantes. A EaD pode ou não ter momentos presenciais, sendo definida como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino. Ao professor cabe desenvolver uma ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

A FLEXIBILIDADE ENTRE TEMPO E ESPAÇO

Renato, um dos discentes que participaram da pesquisa, explicou que as principais diferenças entre a educação presencial e a distancia se encontram na questão do tempo e no acompanhamento do professor, pois "no presencial, você tem que ter mais tempo, estar lá todo dia [...] cumprir horários. À distância nós fazemos o nosso tempo, na hora que você tem tempo disponível." Para ele, há uma maior facilidade na educação presencial: "[...] no presencial eu tinha um maior acompanhamento pedagógico, e isso facilitava." E, assim, ao atribuir sentido à diferença entre o fazer da EaD e da EP, Renato o relaciona a dois pontos da EaD e os posicionam em polos contrários. Por um lado, ele percebe a flexibilidade temporal-espacial como favorável, mas, por outro lado, concebe a flexibilidade espacial como uma dificuldade, associando esta flexibilidade ao não contato cotidiano com o professor.

A discente Fátima apresentou sua perspectiva relacionada à flexibilidade temporal da EaD dizendo: "[...] no presencial, você termina se acomodando, pois tem um mês todo pra preparar uma atividade ou se preparar pra uma avaliação" e na EaD "não tem tanto tempo assim [...] há prazos rígidos a cumprir [...] o tempo vai passando, as disciplinas vão chegando [...]" e, se o aluno não se dedicar, pode ficar pelo caminho.

O que Fátima acrescenta ao pensamento de Renato é que se, por um lado, a flexibilidade temporal da EaD é simbolizada pela liberdade de adequação do tempo para o estudo, por outro lado, é contrabalanceada pela exigência de disponibilidade de tempo para dar conta da rapidez e rigidez dos prazos com que as disciplinas são lançadas e concluídas; rapidez que não é acompanhada por muitos alunos, haja vista que entram no curso iludidos com a suposta liberdade e flexibilidade da EaD e atrasam o cumprimento das tarefas e, em decorrência do acúmulo da matéria para estudo, veem-se obrigados a abandonar o curso (FERRAZ, 2007), conforme Fátima afirmou.

> É importante deixar claro que a flexibilidade temporal na perspectiva de Renato não representa menos exigência de tempo para o estudo; ele se refere a uma flexibilidade de horários. Nesse sentido, baseamo-nos na noção conceitual de tempo de Elias (1989,

> p. 56), que o considera como o "símbolo de uma relação que um grupo humano (isto é, um grupo de seres vivos com a faculdade biológica de conciliar e sintetizar) estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um como quadro de referência ou medida para os demais" para entender que o tempo age como um elemento de controle social e pessoal.

Dessa forma, o tempo (ELIAS, 1998), que até então determinava e disciplinava o fazer da EP, dá lugar a outra forma de determinação ativa do tempo, ou melhor, dá lugar à flexibilidade temporal, baseada na relação entre o fazer da EaD e os contextos vividos por cada alunos. Nesse sentido, a necessidade de menos tempo na EaD é ilusória e, assim, podemos afirmar que o diferencial da EaD em relação à EP não *é a* exigência de menos tempo, mas a possibilidade de adequação do tempo de estudo.

Belloni (2008) considera que a EaD pode propiciar quatro tipos de flexibilidade: a flexibilidade do acesso (democratização das oportunidades), a flexibilidade do ensino (estimulando o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem), a flexibilidade da oferta (atendimento a demandas sociais de formação ao longo da vida) e a flexibilidade da aprendizagem (desenvolvendo no aluno a capacidade de autogerir a sua própria aprendizagem).

Consideramos que nessa última se insere a flexibilidade no tempo levantada pelos alunos participantes da pesquisa. Assim, a flexibilidade na aprendizagem não quer dizer que a EaD deixa o aluno livre para fazer o que e quando quer. Assim como em qualquer formação institucionalizada, há a autoridade docente que estabelece prazos para a entrega de atividades e a realização de avaliações por parte dos alunos. Cabe situar que consideramos a formação institucionalizada conforme Garcia (1999), ou seja, referente à estrutura organizacional que desenvolve atividades sistematizadas em um contexto específico, com uma determinada organização tanto material como pessoal, com certas regras de funcionamento, possuindo objetivos específicos para o que se pretende formar.

As afirmações anteriores dos discentes Renato e Fátima corroboram o entendimento de Belloni (2008), ao trazer que, sob o ponto de vista do aluno da EaD, é mais fácil lidar com a separação no espaço do que no tempo, pois, geralmente, nos cursos à distância, a flexibilidade em termos de espaço permite ao aluno estudar em casa ou no trabalho sem a obrigatoriedade diária de frequentar aulas. Por outro lado, os alunos dispõem de pouca flexibilidade de tempo quanto a prazos a cumprir, seja para o envio de atividades, seja para a realização de avaliações.

No entanto, é importante lembrar que o fazer da EaD pesquisada tem como particularidade, embora não seja exclusividade, a oferta de disciplinas por bimestre e não semestralmente, como ocorre no presencial e em outras experiências em EaD, como na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo. Isso exige ainda mais dos alunos, pois há poucas avaliações (uma; no máximo, duas) e, com isso, menor a chance de recuperação. Por esta razão, a discente Kátia a configura como "mais difícil", uma vez que os cronogramas são estabelecidos estaticamente pela coordenação, com exceção de alterações para atender às prioridades da coordenação. Diante desse contexto, é preciso atenção ao apontar as dificuldades, pois a falta de flexibilidade em atividades

desenvolvidas, principalmente no que diz respeito aos prazos para a entrega das atividades avaliativas, é, segundo pesquisa de Dantas (2011), fator que contribui para a evasão do aluno da EaD.

Ao ser interpelado pela sua formação inicial, Renato atribuiu sentido comparando-a com o que ele considerava desvantagem na formação à distância: "[...] a experiência [...] presencial foi uma coisa boa, porque você tem o seu professor ali à disposição, [...] é uma relação de educação que não acontece somente entre você e o material didático, entre você e uma ferramenta, um computador ou um livro." Na sua continuidade, a fala de Renato desvelou preocupação, considerando que "na EaD, você só tem o contato com o professor quando ele lança a disciplina, e quando vem, depois [...] só com o tutor, [...] que não é a mesma coisa do professor."

Ao escutar Renato, fomos direcionadas a considerar três aspectos: (i) a multiplicidade de funções do trabalho docente diferencia a EaD da EP, (ii) a falta de contato com o professor e (iii) a subjetividade em não considerar o tutor como professor, em função do diferente grau de conhecimento.

O primeiro sentido é confirmado por Belloni (2008), quando caracteriza o trabalho do professor da EaD como um trabalho coletivo, realizado por diversos agentes da EaD, classificado em diferentes papéis, muitas vezes compreendido por uma multiplicidade de funções:

a) professor formador ou professor da disciplina – diretamente ligado ao aluno, dando assistência de tutoria e sendo responsável pela parte pedagógica;
b) professor educacional – elabora novas tecnologias apoiado pela equipe pedagógica e técnica, disponibilizando-as no ambiente virtual;
c) professor-tutor é o mediador da aprendizagem, é quem estabelece o diálogo, interagindo e mantendo o estar junto virtual através dos diferentes recursos, como *chats,* fórum de debate, dentre outros, ou presencialmente;
d) professor pesquisador – responsável pela atualização de disciplinas no que se refere às teorias metodológicas de ensino/aprendizagem, bem como orientar e participar da pesquisa dos discentes;
e) professor conteudista – aquele que cria/produz o material didático.

Diante dessa diversidade de professores, é possível perceber que o trabalho docente na EaD é feito a várias mãos, em um movimento complexo e às vezes confuso para os alunos, conforme demonstrou Renato, quando se referiu ao professor da disciplina chamando -o de professor conteudista. É o professor da disciplina quem estabelece o contato com os alunos, embora esse possa acumular as duas funções.

Renato também levantou uma questão importante na configuração local da EaD por ele vivenciada, a falta de contato virtual com o professor. Preti (1996) destaca que a presença do professor na EaD se dá de outra maneira, virtualmente. Nesse sentido, consideramos que a educação, seja ela presencial ou a distância, é processual e relacional. Assim, as relações e interações são necessárias. Ademais, compreendemos que a cultura que é produzida na EaD dialoga com uma dimensão de educação presencial e outra virtual. A

dimensão da educação presencial é restrita, pois se dá nas relações e interações dos encontros presenciais. A dimensão que de fato deve predominar é a virtual. Se a interação virtual entre professor e aluno não ocorre, deparamo-nos com um problema de identidade da EaD, haja vista que a cultura do virtual que a caracteriza ainda não se encontra consolidada.

Como esse processo de educar virtualmente tem seus códigos, símbolos, regras, ele tem que ser introjetado pelas pessoas, alunos e professores, pois, caso contrario, não acontece de modo satisfatório, conforme observado nos sentidos presentes nas falas de Renato. A esse respeito, podemos evidenciar a falta de preparo dos professores, os quais parecem não possuir, ainda, uma cultura de EaD e, assim, a falta de contato virtual entre professor e alunos é um dos fatores que influenciam negativamente na qualidade da EaD (DAMASCENO; SILVA, 2012).

O terceiro aspecto vem sendo foco de discussões no que se refere à inapropriação do termo utilizado, pois tutor é aquele que tutela, ampara, defende e, embora o termo não tenha o mesmo significado de professor (aquele que ensina), ele é um professor. A diferença está no nível de formação exigido e, por isso, já encontramos autores, como Belloni (2008), atualizando a nomenclatura para professores-tutores, conforme apresentamos anteriormente.

A discente Carla apresentou algo já esperado, ao esclarecer que "a principal diferença é o contato direto com os docentes", mas em uma perspectiva nova: "[...] no presencial, tem mais flexibilidade pra mudar uma atividade, pra influenciar em alterações no decorrer da disciplina. Na EaD, tem sempre que seguir as atividades que tem desde o início no plano de curso, então não tem flexibilidade nesse sentido."

Essa sequência de falas de Carla levou-nos a entender que a falta de contato com o professor na EaD, exposto por Renato, que poderia/deveria ocorrer de modo virtual, contribui para que o fazer da formação da EaD também seja configurado de maneira rígida, previamente estabelecida e sem levar em consideração os anseios, as necessidades, as angústias ou sugestões dos alunos, o que, segundo Carla, é propiciado na educação presencial em função do contato diário com o professor. Assim como Carla, a discente Fátima também se referiu à EaD configurando-a como mais rígida que a presencial, ao enfatizar que "no presencial, sempre tem um jeitinho pra fechar as notas e na EaD isso não ocorre" ou pelo menos é mais difícil de ocorrer, também em consequência do contato restrito entre professor e aluno.

Nesse aspecto, entendemos que, em função da complexidade da estrutura envolvida na EaD, não é fácil fazer alterações em atividades propostas ou no cronograma. Por exemplo, são vários polos. No caso de Filosofia, do qual Fátima é aluna, são apenas dois polos, mas o curso de Química ofertado a Carla se estende por mais sete polos, nos quais os cursos andam em sincronia e qualquer alteração tem um efeito dominó e, por isso, alterações devem ser evitadas. Isso vai em contraposição à singularidade da educação presencial, na qual o contato com o professor permite solicitações, sugestões e mudanças no planejamento.

Diante disso, é possível compreender, a partir de Elias (1969), que esse fazer da EaD, assim como nossas ações, não é isento de forças, depende de um conjunto de fatores,

há uma rede de interdependências, como vimos no parágrafo anterior, uma configuração – pessoal, organizacional e institucional. Ou seja, há toda uma configuração interna e externa aos seres envolvidos nos processos que exerce forças, uma verdadeira rede de interdependências que regem as diferenças entre os dois fazeres educativos.

Nessa perspectiva, percebemos o apontar de Carla para outra diferença entre o fazer vivenciado por meio da EaD e o fazer da educação presencial: "[...] se tem menos contato, o aluno tem que ter mais compromisso [...]". Uma outra relação de dependência, e assim, o fazer da EaD é marcado pelo sentido de necessidade de maior responsabilidade e autonomia do aluno do que na educação presencial, conforme exposto na seção a seguir.

DEPENDÊNCIA ALUNO-PROFESSOR DÁ LUGAR A AUTONOMIA NO PROCESSO

Para a discente Helena, as diferenças entre o fazer por meio da EaD e o fazer da EP se colocam, "principalmente, com relação a essa questão do instrumento de busca." E logo depois ela exemplifica seu pensamento, comparando o seu fazer docente na educação superior com o fazer vivenciado na EaD: "[…] eu sou professora do ensino superior presencial e eu sei como funciona isso, [...] não deixo o aluno à vontade pra fazer do jeito que ele quer, a cobrança na EaD é menor, é como se o aluno já tivesse toda uma instrumentalização e ele tivesse só que utilizar isso."

Continuando, Helena explicou que "são diferenças mais relacionadas à postura do alunado" e, mais uma vez, exemplifica: "[…] muita gente [...] espera muito a coisa acontecer, como se espera que o professor dê uma disciplina completinha, faça uma avaliação e dê uma nota, e na EaD não é bem assim". Pois "pode perder uma atividade porque não entrou na plataforma e não viu que havia uma atividade postada e que tinha data pra enviar". Diferentemente do presencial, que "está ali no cara a cara, escutando, o professor está ali dizendo o que tem que ser feito", concluiu Helena.

Esse entremeado de substratos de falas de Helena nos fez compreender que a diferença na postura do alunado a que ela se referiu está no sentido de maior responsabilidade, pois na EaD o aluno não estaria sendo lembrado ou cobrando para a realização das tarefas, eles autonomamente teriam que fazer, configurando a autonomia como a instrumentalização que Helena se referiu. A perspectiva que Helena trouxe sobre a cobrança na educação presencial foi o que o discente Marcos configurou como uma relação de dependência entre aluno e professor, caracteristicamente diferente da relação que se estabelece na EaD, na qual, segundo ele, "você aprende a ser autônomo no seu estudo. São dadas as ferramentas e você vai desenvolver." Trata-se de uma autonomia na ótica de Karsenti (2008, p. 192), segundo o qual autonomia não significa estudar e aprender sozinho: "a autonomia está relacionada à capacidade de iniciativa. A autonomia no processo educativo é uma atitude que vem antes do aprender sozinho. Eu sou autônomo quando busco o que tenho que fazer sem ser cobrado ou impulsionado."

Nessa perspectiva, Kátia se posicionou diante da interpelação sobre a diferença entre as duas experiências formativas: "No presencial, você já recebe quase tudo 'pronto', você já

recebe o material e tem o professor alí pra tirar dúvidas". Já na EaD, "eu tive que buscar, que pesquisar mais; eu tive que aprender a lidar com essa máquina [...] e tudo sozinha."

Kátia, assim como Marcos e Helena, compreendeu que a diferença está na EaD requerer mais autonomia do aluno, demandar que ela busque através dos instrumentos o que ela deve fazer. Esse buscar depende predominantemente dela, e é por isso que Carvalho (2007, p. 8) afirmou que "a modalidade a distância não é adequada para todos os indivíduos", pois nem todos conseguem essa maturidade intelectual na busca do fazer, conforme fala de Helena: "nem todo aluno tem o perfil pra ser EaD, porque nem todo aluno consegue, por exemplo, estudar sozinho. O aluno que precisa ser cobrado, que precisa de um acompanhamento mais de perto e diário, ele não se adequa à EaD."

CONCLUSÃO

Buscar a compreensão dos sentidos dados por discentes à diferença entre o fazer da educação presencial e da educação a distância levou-nos a perceber que os sentidos desvelados das falas evidenciam a ambiguidade que fundamenta as relações, influências e implicações. Os mesmos giram em torno de dois grandes eixos: a flexibilidade temporal-espacial como determinante e a dependência aluno-professor da EP dando lugar à autonomia no processo da EaD.

Esse primeiro eixo pensado como um ponto que facilita o acesso à educação, é também percebido em um polo contrário em função do pouco contato entre professor e aluno (presencial e virtual). Nesse sentido, as relações marcadamente distantes entre professor e aluno configuradas nesse fazer da EaD, resultam em um menor acompanhamento pedagógico nesta modalidade, como apresentado por Renato, e, consequentemente, dificuldades em mudanças de atividades (prazos, conteúdos, notas) de forma que atendam aos anseios/necessidades dos alunos, conforme relatado por Kátia, Carla e Fátima. Dessa forma, a flexibilidade no tempo e no espaço da EaD é contrabalenceada pela rigidez nas atividades.

No segundo eixo situam-se as falas de Helena, Marcos e Fátima, os quais perceberam que na EaD exige-se o desenvolvimento de uma maior autonomia do aluno no processo, o que é um dificultador, pois, como pudemos inferir de suas falas, nem todo aluno tem o perfil pra ser aluno da EaD, ou seja, são modalidades educativas diferentes e, por isso, pensadas para discentes com perfis também diferentes.

Dessa forma, é possível sumarizar que os sentidos atribuídos pelos discentes às diferentes relações entre o fazer da formação da EP e da EaD, embora sejam fazeres pensados como particularidades que facilitam o ingresso e o cursar na EaD, foram relacionados a pontos que, para eles, agem como dificultadores desse novo fazer da EaD.

Diante das diferenças entre os fazeres das duas modalidades educativas advindos das falas dos interlocutores, pudemos compreender que os discentes têm uma percepção das diferenças entre essas modalidades, assim como, de forma sutil, foram indicando que as mesmas atuam como dificultadoras do processo, as quais podem ser revistas com medidas que dependem mais do sistema da EaD e da instituição do que dos próprios alunos. Ressaltamos medidas como: uma efetiva formação docente dos professores para atuarem na EaD de modo virtual, bem como um maior acompanhamento das funções

dos professores por parte da coordenação do curso. Consideramos essas medidas como fundamentais para, a partir daí, constituir a interação virtual entre discentes e docentes e, potencialmente, propiciar os diálogos, trocas, sugestões para uma melhor efetivação das atividades e, consequentemente, do processo formativo.

Na busca dessa compreensão, foi possível perceber um aspecto da formação na EaD que consideramos importante: a inflexibilidade nas atividades, seja no cronograma ou no conteúdo. Nesse aspecto, consideramos que em qualquer formação, em qualquer modalidade educativa seja importante ouvir os anseios, as angústias e as necessidades dos discentes. Ou fazemos isso ou tornamos a educação a distância ainda mais distante.

Assim, concluímos enfatizando que, no contexto desse estudo, buscamos a compreensão das diferenças entre o fazer do processo formativo da educação presencial e da educação a distância. Isso configura os fatores que não só diferenciam as duas modalidades, mas que agem como dificultadores de um novo fazer educativo. No entanto, percebemos que é na tensão presente nesse fazer educativo que se encontram os fundamentos de uma alteridade que os eleva e transforma, impulsionando-os a percorrer o processo de autoformação e heteroformação.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância**:** uma abordagem centrada na aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais**... Maceió, 2007.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. A qualidade da formação docente da educação a distância: sentidos dados pelos formandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 1., 2012, Natal. **Anais**... Natal, 2012.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. **As múltiplas faces da evasão na educação superior à distância**: a experiência do curso de tecnologia em gestão ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1969.

_____**. O processo civilizacional***:* investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989. v. 1.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRAZ, Dirce Huf. **Concepções dos alunos do curso de pedagogia sobre o processo de aprendizagem**: uma experiência na modalidade de educação a distância em Maringá – PR. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_ferraz.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Formación de formadores en educación a distancia y resolución de problemas**. 1998. Disponível em: <http://www.uned.es/catedraunesco- ead/articulos/1998/formacion%20de%20formadores%20en%20educacion%20a%20dist ancia%20y%20resolucion%20de%20problemas.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.

GEERTZ, Cliford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GUAREZI, Rita de Cassia Menegaz; MATOS, Marcia Maria. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Ibpex, 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação, a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 181-199.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação – o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidade das TICs na educação**. Revista Ciência da Educação. n. 3. maio/ago/2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2012.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In*:* PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância**: início e indícios de um percurso.

Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, Universidade Federal do Mato Grosso, 1996. p-15-56.

_____. Educação a distância e globalização: tendências e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, pp. 19-30, jan/abr.1998.

_____. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *In*: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista Compreensiva** – texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

_____. Compreender a "entrevista compreensiva". **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

_____. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa; SILVA Rosália de F. (Org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação / Jurjo Torres Santomé; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO G. DO NORTE

JORGE CHRYSTIANN GUIMARÃES DA C. NUNES
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – jorge.chrystiann@hotmail.com
ANDRÉ VIEIRA DOS SANTOS
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – vieira_dre@yahoo.com.br
ERICK ANDERSON DA SILVA
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – erickanderson95@hotmail.com
DANIEL B. DE BRITO
Orientador Universidade do Estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, em meados dos anos de 1990, o uso de computadores e outras ferramentas tecnológicas começaram a serem usadas no apoio aos professores, auxiliando-os no desenvolvimento do ensino e da pesquisa nas salas de aulas de instituições universitárias. No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 a informática evoluiu progressivamente na Educação Básica das escolas privadas. O uso do computador como ferramenta de auxílio pedagógico nas escolas públicas ainda era pouco frequente, sendo ainda rara sua utilização na prática pedagógica da Educação Infantil nas escolas municipais, principalmente nas pequenas cidades do interior (BRITO, 2010).

No final dos anos de 1990 na educação infantil já existia um debate sobre a utilização do computador na promoção da aprendizagem das crianças. Alguns autores se posicionaram a favor alegando ser uma ferramenta excelente na interatividade das aulas, e outros contra, alegando alguns fatores como o uso inadequado do computador considerando que a virtualidade não está articulada às práticas manuais do concreto nem às práticas dos jogos culturais. Mais recentemente Gallo (2007) aborda a questão que deve ser criteriosamente refletida pelos educadores e que diz respeito à forma como esses recursos têm sido utilizados e também à necessidade efetiva deles para essa faixa etária de 3 a 6 anos.

Nos últimos anos, o computador passou a ser um instrumento pedagógico muito importante no auxilio dos professores na interação entre professor, aluno e software. Esse ponto de vista diverge das afirmações de Cruz, Ramos et al.(2011) segundo as quais a informática está sendo utilizada de forma inadequada nas escolas onde os limites que não deveriam ser ultrapassados não são observados pelos professores devido a falta de profissionalização deles na área de informática. Dessa forma, deve existir uma maior fiscalização por parte dos pais e educadores em relação ao que as crianças estão aprendendo com os computadores. Entretanto, é necessário mencionar que a maioria das escolas ainda possui uma situação muito precária tanto em estrutura, quanto na carência dos professores com o domínio da tecnologia. Nesta perspectiva, observamos que os investimentos estão sendo aplicados nos equipamentos, porém a profissionalização dos professores tem sido negligenciada, não adiantando obter os computadores e não poder utiliza-los pela falta de qualificação dos professores.

Nesta linha de pensamento, o objetivo da presente pesquisa é diagnosticar o conhecimento dos professores nas dimensões pessoais e profissionais em relação à informática, bem como refletir sobre a possibilidade do uso da informática em sala de aula da educação infantil. Nesse sentido, os

resultados da presente pesquisa podem contribuir no diagnóstico identificando o perfil pessoal e profissional do professor e sua relação com a informática possibilitando futuros investimentos do poder público tanto na formação continuada de professores nessa área de conhecimento bem como na promoção da aprendizagem das crianças. Dessa forma é importante a mediação do professor na relação entre a informática e as crianças lembrando que essa ferramenta tecnológica não é um assunto do futuro e sim uma realidade atual.

METODOLOGIA

O método quantitativo é utilizado neste estudo para analisar as respostas fornecidas por 41 professoras com faixa etária entre 19 e 62 anos de escolas municipais da cidade de Santa Cruz no interior do Estado do Rio G. do Norte. O questionário misto é constituído por questões que abordam a dimensão pessoal e profissional e a relação dos participantes com a informática. Trata-se de uma pesquisa de campo com a coleta de dados realizada por alunos do curso de Ciências da Computação do núcleo da UERN em Santa Cruz.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para uma melhor compreensão dos resultados, as respostas dos participantes serão divididas em duas partes. Na primeira parte, a análise dos resultados do perfil pessoal e profissional dos participantes e na segunda parte, a análise dos resultados sobre a relação dos participantes com a informática. Para ilustrar utilizaremos os gráficos para as duas partes da análise.

Resultados do perfil pessoal e profissional dos participantes

Nessa parte os resultados referem-se ao: 1) nível de formação dos participantes; 2) participação em eventos científicos; 3) tempo de atuação na profissão e, 4) realização de cursos de informática na formação.

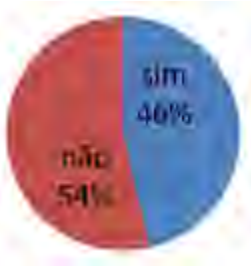
O gráfico 1 abaixo destaca o nível de formação dos professores.

Gráfico 1 – Nível de formação dos professores

No que se refere ao nível de formação dos professores, observou-se que 24% possuem apenas o nível médio, 22% estão graduando-se, 32% já estão graduados e 22% são especialistas.

O gráfico 2 mostra os resultados sobre a participação dos professores em eventos científicos.

Gráfico 2 – Participação em eventos científicos



No que se refere à participação em eventos científicos, observou-se que 54% dos professores não participaram, enquanto que 46% participaram apenas de eventos locais.

O gráfico 3 abaixo revela os resultados sobre o tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – tempo de atuação como professor.

Constatou-se que a experiência profissional de apenas 2% dos professores é de um ano; de 15% é de 3 anos; de 10% é de 5 anos; de 39% é de 10 anos ou mais enquanto que de 34% é de mais de 20 anos de atuação profissional.

O gráfico 4 à seguir revela os resultados sobre a realização de curso de informática durante a formação dos professores.

Gráfico 4 – informática durante a formação.

Durante o curso de formação, observou-se que 34% dos professores estudaram o conteúdo de informática enquanto que 66% não estudaram esse conteúdo.

Em relação ao perfil pessoal e profissional dos 41 participantes da presente pesquisa destacamos alguns resultados que nos chamou a atenção. O primeiro refere-se ao baixo nível de graduação pela falta de políticas públicas para a formação continuada desses professores no interior do estado.

Essa situação se evidencia pela pouca participação desses professores em eventos científicos. Moraes (2010) aponta que a falta de profissionais "formados e bem formados" é problema geral na rede pública e privada na Educação Infantil. Dessa forma, a autora refere-se à falta de investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE A RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES COM A INFORMÁTICA

Na segunda parte dos resultados analisaremos os seguintes itens respondidos pelos participantes: 1) importância da informática para a educação infantil; 2) existência de computador em domicílio; 3) conhecimento para utilização do computador; 4) acesso a internet; 5) acesso a E-mail, e 6) acesso às redes sociais. O quadro 1 abaixo mostra os resultados sobre esses itens.

Quadro 1 – Relação dos professores com a informática

ITENS	PORCENTAGEM (%)
Importância da informática para a Educação Infantil	90,0
Existência de computador em domicílio	71,0
Conhecimento para utilizar o computador	46,0
Participação em curso básico de informática	73,0
Acesso à internet	59,0
Acesso à E-mail	66,0
Acesso às redes sociais	51,0
Nunca tiveram contato com o computador	12,0
Utilização do computador com raridade	12,0
Compreensão das perguntas do questionário	95,0

Uma porcentagem de 90% dos professores confirmou que a informática é importante para a educação infantil; 71% deles possuem computador em domicílio; 46% sabem utilizar o computador; 73% fizeram curso básico de informática; 59% têm acesso à internet; 66% dos professores possuem e-mail; 51% acessam as redes sociais; 12% nunca tiveram contato com o computador; 12% usam o computador raramente e, finalmente, 95% dos professores compreenderam as perguntas do questionário que se referem aos itens do quadro1.

Alguns resultados do quadro 1 merecem destaque. Por exemplo, é significativo o número de professores que não sabe manusear o computador. Segundo pesquisa realizada pela Unicamp em 2011 com 253 docentes de escolas estaduais paulistas, 85% deles não sabem usar o computador e seus recursos como ferramenta pedagógica. Segundo os docentes, a dificuldade é atribuída, em geral, à deficiência na formação profissional e à falta de tempo, além do pouco incentivo para se aprimorarem e a infraestrutura deficiente no local de trabalho. Dessa, forma, esse estudo confirma as mesmas dificuldades encontradas aqui no interior do Estado do Rio G. do norte, onde a infraestrutura e a falta de investimento na formação profissional dificulta o uso da informática. Muitas vezes, existem os computadores, mas falta a infraestrutura e professores capacitados para viabilizar o uso deles nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi diagnosticar o perfil pessoal e profissional bem como sua interação com a educação infantil e a informática. Os resultados mostraram que a maioria dos professores apoia o uso do computador na educação infantil, porém o numero de professores que possuem habilidade para isso é pouco significativo, mesmo com boa parte dos mesmos possuindo curso básico de informática. Tais resultados mostram que deve haver um investimento maior dos governantes e empresas durante a formação dos professores em relação à informática para que os mesmos possam utilizar seus conhecimentos em sala de aula.

Evidentemente, a qualificação desses profissionais tem repercussões na qualidade da prática pedagógica e na promoção da aprendizagem das crianças. Com o auxílio da informática em situações pertinentes a criança aprende mais rápido e prazerosamente dominando o essencial para o futuro delas. Mas, é importante lembrar que é necessário pautar os conteúdos apresentados a essas crianças com a mediação do professor para que não sejam prejudicadas com conteúdos inadequados para a aprendizagem.

Muitas vezes os docentes afastam a tecnologia das salas de aula pela falta de cursos sobre o uso pedagógico do computador. Na formação profissional eles dispõem de pouco tempo para as disciplinas ditas essenciais negligenciando o acompanhamento da contemporaneidade tecnológica pela não disponibilidade de investimentos governamentais na área de informática.

De acordo com os resultados da presente pesquisa muitos professores fazem curso de informática por conta própria, mas esses cursos, na maioria das vezes, não contemplam conteúdos associados ao processo de ensino-aprendizagem escolar dificultando assim a utilização dos conhecimentos nas salas de aula. Da mesma forma, os resultados nos itens analisados desta pesquisa, mostraram que muitos professores dispõem de computador em domicílio, muitos sabem utilizá-lo, mas têm dificuldades em transportar esse conhecimento para a escola.

Constatamos, de acordo com as respostas dos professores, que os cursos de formação, seja do ensino médio ou da graduação, parecem negligenciar a tecnologia como se a prática pedagógica dos futuros professores não exigisse o exercício e a atualização tecnológica. Nessa perspectiva, a falta de capacitação para o uso da tecnologia nas aulas expõe os problemas da formação docente que à muito tempo necessita de uma reforma no nosso país, não somente no aprimoramento da informática, mas também na remoção do abismo que existe entre a formação e a atuação profissional principalmente dos professores da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRITO, D. B. **Identidade docente e educação infantil**: diagnóstico de necessidades e suas implicações na prática pedagógica com crianças em dificuldades. Apostila do Curso de Metodologia do Trabalho Acadêmico. Departamento de Ciências da Computação. UERN, 2010.

COSTA, A. H. T. Jr.; Gomide, R.S. Damasceno, E. F. **Informática Básica nas Escolas Públicas:** Buscando anclusão Digital dos Estudantes da Oitava Série do Ensino Fundamental em diante e da Comunidade em Geral, Anais do XXVII Congresso da SBC 2007, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

CRUZ, Ramos et al. **Informática e Educação** – pontos negativos. Departamento de Ciências de Computação. Universidade de São Paulo, 2011.

GALLO, Simone Andrea D'Ávila. **informática na educação infantil**: tesouro ou ouro de tolo?, 2007 acessado em: 06 ago. 2012 Disponivel em:<http://www.google.com.br/url.

MATTEI, C. **O prazer de aprender com a informática na educação infantil**, 2007. Acesso em: 06 ago. 2012 Disponivel em: <http://www.google.com.br/url.

MORAES, Z. **Educação infantil:** formatos investimentos**.** Acesso em: 12 jul. 2012. Disponível em <http. www.direcionalescolas.com.br .

ODA, F. Professores são inseguros para usar tecnologia, diz estudo da Unicamp. **O estado de São Paulo**. São Paulo, 23 de abr. 2011, p . 4-5.

Schlickmann Vitor & al. Informática na educação infantil. **Revista Educação em Rede.** v.1 n.1 nov. 2006.

MADI: SISTEMA INFORMATIZADO PARA PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA EAD

LÍVIA MARIA DE LIMA SANTIAGO
UECE – liviasantiagoead@gmail.com
CASSANDRA RIBEIRO JOYE
IFCE – cassandra@ifce.edu.br
RONALDO FERNANDES RAMOS
IFCE – ronaldo.ramos@gmail.com

CONTEXTO/PROBLEMÁTICA

No Brasil a modalidade de ensino a distância vem crescendo e ganhando força no meio acadêmico e governamental. Segundo Azevedo (2012, p.4) "A ABED calcula que, em 2007, mais de 2 milhões de brasileiros utilizaram a educação a distância". Já no Censo EaD realizado em 2011 esse número já ultrapassa os 3,5 milhões de alunos matriculados. Com o intuito de atender a crescente demanda por formação e procura por vagas em cursos de níveis superiores cada vez mais instituições de níveis superiores são cadastradas junto ao Ministério da Educação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é participante do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e desenvolve três cursos superiores a distância: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Profissional e Tecnologia em Hotelaria. Dentre sua experiência em Educação a Distância, desenvolve cursos do e-TEC- (Programa Escola Técnica Aberta do Brasil) com nove cursos técnicos de nível médio (Segurança do Trabalho, Informática, Eletrotécnica e Edificações), do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores – PROFUNCIONÁRIO, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), um curso de Aperfeiçoamento em Docência da Educação Profissional e uma Especialização em Turismo e Hospitalidade ambas em parceria com a SETEC/MEC, assim como atua fortemente na pesquisa, inovação e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e pedagógicas para o uso nos curso presenciais e a distância.

Dentro dos diversos eixos que compõem a estrutura nessa modalidade temos a produção de material didático. Essa produção está diretamente relacionada ao trabalho de uma equipe multidisciplinar composta por professor conteudista, *designer* instrucional,[1] revisores, diagramadores impressos e web[2] entre outros.

Norteado pelos Referenciais de Qualidade do MEC (Ministério de Educação), cada instituição desenvolve sua produção didática buscando seu próprio modelo. Como não poderia ser diferente o IFCE através da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) conduz sua produção de conteúdo criando e desenvolvendo seus próprios modelos e documentos para elaboração e disponibilização desses materiais através dos recursos didáticos digitais, via internet.

Dentre esses documentos destacamos a Matriz de Designer Instrucional (MADI) documento criado em 2009 no intuito de sistematizar o planejamento de uma disciplina realizada pelo professor

[1] Profissional responsável pela análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação do conteúdo para uma linguagem que se adeque aos cursos à distância (FILATRO, 2004).
[2] Profissional responsável pela criação e disponilização de uma disciplina no AVA.

formador,[3] de forma que as informações contidas na MADI possam direcionar a equipe de diagramadores web na postagem da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA).

CAMINHOS PERCORRIDOS: ORIGEM

Quando tratamos do ensino a distância compreendemos que para a execução de um projeto, curso e/ou disciplina a necessidade de uma equipe multidisciplinar se faz mais necessária, pois cada qual em sua especialidade contribuirá para o desenvolvimento da atividade proposta.

A quantidade de disciplinas e profissionais envolvidos na elaboração de atividades, avaliações, enfim na construção de todas as diretrizes educacionais direcionadas ao cursos *online* ofertados pela DEaD/IFCE, exigiu da equipe multidisciplinar a sistematização de algumas ações, entre elas a construção de um fluxo de produção que contemplasse o planejamento da disciplina realizada pelo professor formador sob a supervisão e direcionamento do designer instrucional até sua postagem no ambiente virtual pelo diagramador web.

Desse propósito de organizar, planejar e sistematizar uma disciplina nasce o documento da Matriz de Designer Instrucional. A composição desse documento não ocorre de modo isolado, mas sim através da colaboração e experiência de cada profissional envolvido. Segundo Asanome (2001 *apud* MOREIRA, 2008, p. 372) "na equipe, a participação do individuo é global, buscando compreender qual é o papel de sua atividade no conjunto, no resultado final: há o empenho, satisfação e participação de cada membro".

Corroborando com essa afirmação está Palange (2008, p. 384)

> "o trabalho de realização de um curso não é uma atividade solitária, mas coletiva. Deve ser o produto de vários olhares: o olhar do especialista em conteúdo, o do responsável pelo desenho educacional do curso, o dos profissionais responsáveis pela arte e programação das páginas e, às vezes, até pelo responsável pela ferramenta de gestão".

Com isso, percebemos que na construção de documentos, em particular, para a educação a distância, seja no desenvolvimento de materiais didáticos ou na elaboração de um planejamento é indispensável o "olhar" dos diversos autores envolvidos, contribuindo com a *expertise* que lhe é cabível.

Outro aspecto relevante quando falamos em materiais didáticos seja para o ensino a distância ou presencial é no que diz respeito a gestão da informação, ao armazenamento dos conteúdos produzidos pelas diversas equipes. Segundo Torres e Costa (2012, p. 3) "a gestão da informação está relacionada ao controle da informação dentro de um determinado ambiente, envolvendo um processo, ciclo, que vai desde a coleta, tratamento da informação, até a sua disseminação".

Nesse contexto, que a proposta de concentrar as matrizes DI produzidas semestralmente em um único Sistema eletrônico se faz necessária.

ESTADO DA ARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento das atividades para um curso na modalidade a distância perpassa uma gama de fases e depende do trabalho de diversos profissionais. Dentre eles, destacamos a função do

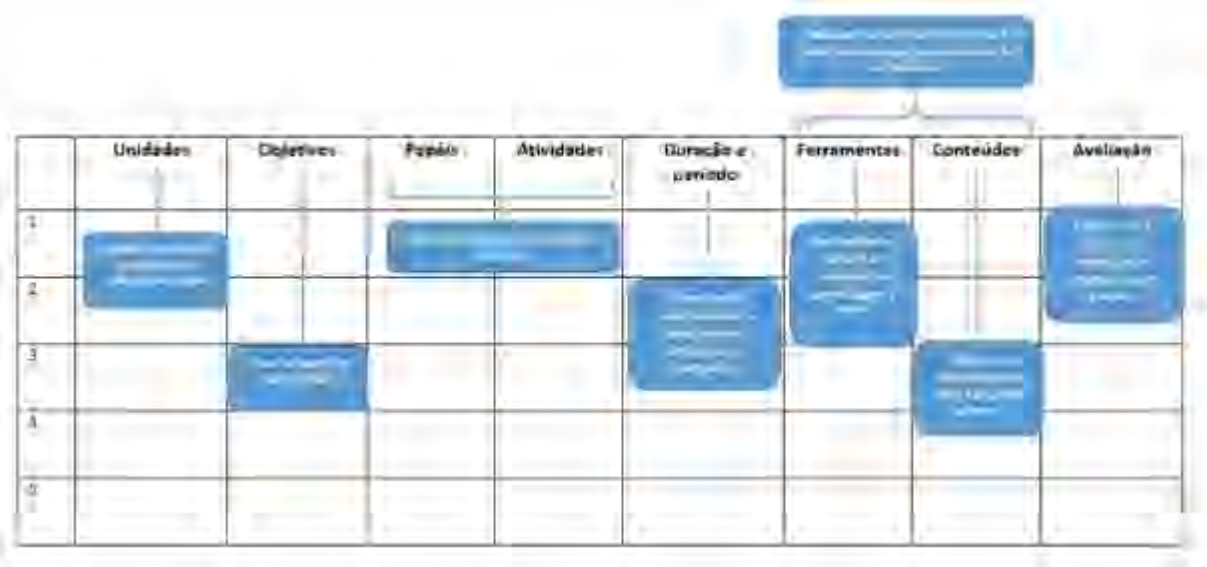
[3] Este profissional é responsável pela criação das atividades, avaliações e conteúdos extras que serão disponibilizados para os alunos via AVA.

Designer Instrucional (DI), pois este se situa no centro do processo das atividades de produção de material didático para a EaD e é responsável pela articulação para a oferta do curso/disciplina.

Filatro (2008) apresenta a Matriz de Designer Instrucional. Nesse documento (vê figura 1)

> podemos definir quais atividades serão necessárias para atingir os objetivos, bem como elencar quais conteúdos e ferramentas serão precisos para a realização das atividades. Podemos também estabelecer como se dará a avaliação para o alcance dos objetivos (FILATRO, 2008, p. 44).

Figura 1 – Matriz de design instrucional Fonte: Filatro (2008, p. 45)



Tomando como base o documento apresentado acima, a equipe pedagógica da DEaD sentiu a necessidade de reajustá-lo a fim de atender a suas especificidades. Ressaltamos que a Matriz DI criado pelo IFCE vai além da proposta de Filatro (2008), pois considera toda a dinâmica do processo didático da oferta da disciplina e/ou curso. Isso significa que ao elaborar, planejar e desenvolver um sistema informatizado que agregue todas as funcionalidades da Matriz DI (anexo 1) a equipe de desenvolvimento deve ter em mente os preceitos da Engenharia pedagógica (EP) ou Engenharia da Formação. Este termo foi cunhado por Paquette (2002) para explicar os processos de engenharia de sistemas de aprendizagem.

O autor define EP da seguinte forma

> *une méthode soutenant l'analyse, la conception, la reálisation et la planification de la diffusion des systémes d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierrie cognitive* (PAQUETTE, 2002, p. 107).

Na visão desse autor a Engenharia Pedagógica provêm das seguintes fases: **análise** das necessidades de aprendizagem; **identificação** e **estruturação** dos conhecimentos e competências; **concepção** das atividades e dos espaços de aprendizagem; mídias ou reutilização de recursos; **escolha** de um modelo de difusão de atividades e dos recursos, **integração** em uma plataforma para o início do curso.

Norteado por esses parâmetros o Designer Instrucional, junto a equipe multidisciplinar (professores conteudistas, formadores, tutores, revisores, diagramadores, design gráfico e programadores), traça um panorama do seu trabalho e dos processos que o compõe. A partir das necessidades de sistematização dos processos surge a elaboração de documentos que incorporem todas as dire-

trizes dos trabalhos mais amplos como o desenvolvimento de um projeto ou mais específicos como a execução de uma disciplina.

O USO DA MADI: CASO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IFCE

Como se configura a Matriz DI: semestralmente, após a locação dos profissionais pela coordenação de tutoria, em suas respectivas disciplinas, o quadro de professores selecionados é repassado a equipe de designer instrucional (DI), que por sua vez inicia o processo de planejamento das disciplinas. Cada DI é responsável por contatar o professor formador da disciplina em que está supervisionando e orientá-lo no preenchimento da Matriz DI.

Um dos maiores desafios dessa equipe é otimizar a produção desse documento e disponibilizá-lo em tempo hábil a equipe de diagramadores web. Como a Matriz DI (anexo 1) é desenvolvida, atualmente, com o auxílio de editores de textos, ficando seu acesso limitado aos profissionais responsáveis pelo seu preenchimento, há uma maior demanda de tempo com *upload* e *download* dos arquivos. Outro desafio é que não há um registro sistematizado dos documentos produzidos semestralmente, fato que dificulta o compartilhamento e reutilização de informações das disciplinas com os membros da equipe. Atualmente, esse compartilhamento é feito através de emails dos colaboradores da equipe, o que não garante que todos os envolvidos acessem os conteúdos, ou até mesmo impossibilita que à equipe multidisciplinar da DEaD/IFCE acompanhe contínua e sistemicamente as construções de suas equipes.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de se construir um Sistema que incorpore todas as funções pré-existentes no documento da Matriz DI, de tal forma que esse Sistema permita o compartilhamento dos documentos com todos os usuários envolvidos nas disciplinas de forma fácil e acessível, otimizando os prazos, agilizando a elaboração de atividades e avaliações e ainda possibilite o controle das versões que ficarão armazenados no Banco de dados.

Neste artigo, pretendemos apresentar uma proposta de desenvolvimento de um Sistema de Informatização da Matriz de Designer Instrucional (Sistema MADI).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Pesquisa toma por base teórica metodológica os elementos do Design Instrucional que se agrupam nas seguintes fases segundo Filatro (2004): Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Essas fases compõem a estrutura didática para elaboração do documento Matriz DI sistematizado.

Compreendemos que para o desenvolvimento desse Sistema serão necessários, além de todos os processos pedagógicos entrelaçados ao documento, a incorporação de outras tecnologias, tais como o PHP (*Hypertext Preprocesor*) tecnologia já utilizada pelo Ambiente Virtual Moodle. Bem como o Java *script,*[4] o HTML (*HyperText Markup Language*) e o Mysql como Sistema de gerenciamento do banco de dados. Embora, nesse trabalho, a compreensão dessas ferramentas não seja o ponto central, é importante entendemos que o desenvolvimento de um Sistema perpassa também pelo viés tecnológico.

[4] É uma linguagem interpretada, que pode ser usada junto com o HTML e permite inserir vários efeitos, permitindo que o site (ou uma mensagem de correio eletrônico) fique mais dinâmico, e uma maior interação com o leitor. Fonte: <http://www.ufpa.br/dicas/htm/htm-scrip.htm> , acesso em 17 de junho de 2013.

Para o desenvolvimento do Sistema automatizado da Matriz DI serão utilizados os modelos de construção de *software* da Engenharia de *Software*. De acordo com PRESSMAN (2006, p.18 e 19), divide-se em três elementos fundamentais:

> **Processos** são os adesivos que mantém unidas as camadas de tecnologia e permite o desenvolvimento racional e oportuno de softwares de computador. [...] formam a base para o controle gerencial de projetos de software e estabelecem o contexto no qual os métodos técnicos são aplicados, os produtos de trabalho são produzidos, os marcos são estabelecidos, a qualidade é assegurada e as modificações são adequadamente gerida.
>
> **Métodos** fornecem a técnica de "como fazer" para construir softwares. Eles abrangem um amplo conjunto de tarefas que incluem a comunicação, análise de requisitos, modelagem de projeto, construção de projetos, testes e manutenção.
>
> **Ferramentas** fornecem apoio automatizado ou semi-automatizado para o processo e para os métodos.

A elaboração desse Sistema demandou da equipe pedagógica juntamente a equipe técnica, em momento inicial reuniões para o levantamento de todos os requisitos que irão compor o MADI. Assim como outras etapas da construção do Sistema, Pressman (2010) destaca a etapa de montagem da "engenharia de requisitos" fundamental para o bom andamento do projeto.

Conforme Pressman (2010, p. 117) "a engenharia de requisitos (ER) é uma ação de engenharia de software que começa durante a atividade de comunicação e continua durante a atividade de modelagem. [...] a ER constrói uma ponte para o projeto e a construção". Partindo desse ponto é que reuniões sistemáticas foram realizadas com a equipe pedagógica, com a equipe técnica e com ambas ao mesmo tempo, com o intuito de alinhar a comunicação e proporcionar o esclarecimento de possíveis entraves comunicacionais.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No final de 2012 após reuniões com a equipe de designer instrucional e em paralelo as atividades desenvolvidas para a disciplina de engenharia de software do mestrado surge a proposta desse trabalho, que consiste no desenvolvimento do Sistema MADI.

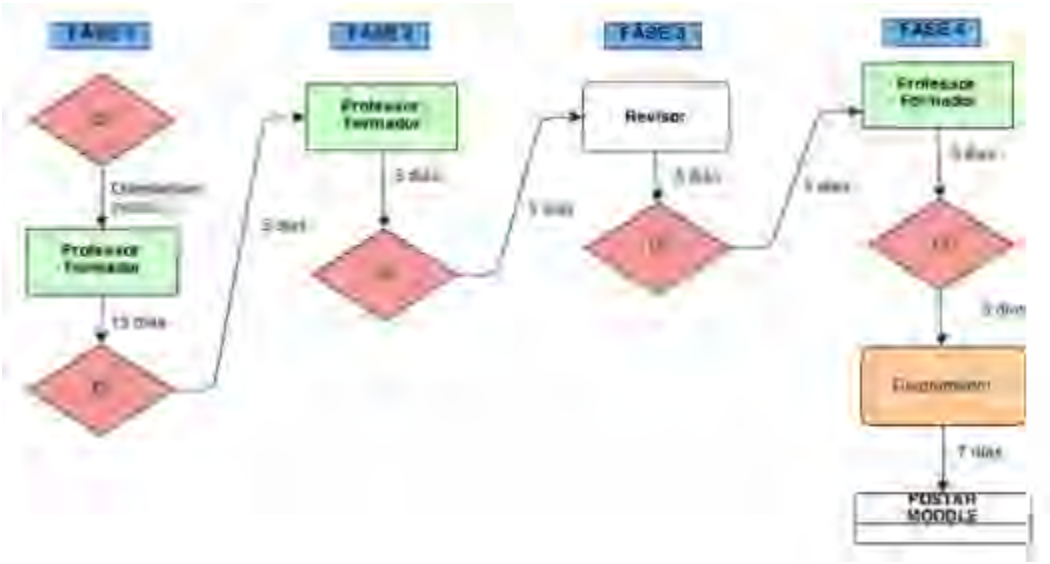
Durante as reuniões entre as equipes pedagógicas e técnicas surgiu a necessidade de se elaborar um fluxograma que permitisse visualizar todo o processo de elaboração da Matriz DI e que serviria de base para a construção do Sistema. Na figura abaixo podemos observar algumas etapas com seus respectivos tempos de execução.

A fase 1 consiste na primeira etapa de construção da Matriz DI, momento este em que a Designer Instrucional (DI) contata o professor formador da disciplina em que esteja acompanhando e estabelece o contrato didático, ou seja, encaminha a Matriz DI em documento de texto, o material didático da disciplina, o PUD (Programa de Unidade Didática), calendário da disciplina e estabelece o cronograma de entrega das atividades pelo professor. Em um intervalo de quinze dias o professor produzirá todas as atividades da disciplina, bem como o planejamento através do preenchimento da Matriz DI e devolverá esses documentos para a DI, dentro de um período de cinco dias, a DI analisará e encaminhará ao professor formador para correções e ajustes.

A fase 2 consiste na etapa em que DI e professor formador mantêm contato constante, a fim de fazer todas as correções e ajustes necessários nos documentos da disciplina, em especial, na Matriz DI, todo essa fase decorre durante cinco dias. Feito isso o documento entrará na próxima fase.

Na fase 3, a DI encaminha a Matriz DI para um revisor ortográfico que fará todas as correções gramaticais, textuais, e de coerência. O revisor desenvolverá seu trabalho em um intervalo de cinco dias. Após realizar sua análise o revisor devolverá o documento com suas observações para a DI, que por sua vez encaminhará novamente para o professor formador que validará as correções e dará continuidade ao processo de produção da Matriz.

Figura 2 – Fluxograma de produção da Matriz DI



Na quarta e última fase, após validar todas as observações do revisor, o professor formador dentro de cinco dias encaminhará a Matriz DI para a designer instrucional. Também, em um período de cinco dias este profissional condensará e fará os últimos ajustes, em seguida encaminhará a Matriz DI para o diagramador web que realizará a postagem da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem Moodle seguindo as diretrizes elencadas na Matriz segundo um intervalo de sete dias.

O fluxograma acima norteará todo o trabalho da equipe técnica. É a partir da compreensão de cada etapa que os profissionais de Tecnologia (TI) puderam dá inicio a construção do Sistema.

A análise da figura apresentada anteriormente permite-nos observar que há um fluxo contínuo da produção, bem como o estabelecimento de prazos para execução das atividades e uma visualização geral do processo de desenvolvimento da Matriz DI. Essa visão poderá se dá pelos envolvidos direto no processo, que em nosso caso será formador, DI, revisor e diagramador, ou ainda pelas coordenações do curso se assim acharem necessário.

Outros pontos relevantes a serem considerados do Sistema, é que com o Sistema, o formador ao concluir a Matriz DI estará assegurado de que todos os envolvidos terão acesso aos conteúdos produzidos, otimizando assim os entraves com envios via e-mail. Além disso, com o Sistema as matrizes ficarão centralizadas e armazenadas em um servidor, garantindo a DEaD/IFCE que as informações estejam seguras e acessíveis sempre que necessárias.

Todos os profissionais envolvidos poderão ter acesso a um Banco de Dados vasto de informações, com documentos que foram compartilhados e construídos pelos colaboradores da Instituição. Os professores Tutores terão acessos aos conteúdos de forma ágil, pois muitas vezes eles só têm esse conhecimento após o início das aulas e não conseguem preparar as aulas com antecedência e a qualidade necessária.

CONCLUSÕES

Compreendendo a complexidade que norteia os processos de gestão da informação, planejamento e desenvolvimento de atividades para a modalidade a distância, a incorporação de um sistema que agregue o máximo de informações e permita aos usuários a localização rápida e fácil das informações desejadas, contribuirá para solucionar possíveis entraves comunicacionais e de perda de dados.

Além disso, a nossa visão é que o Sistema de acompanhamento da Matriz DI atenderá as necessidades dos profissionais que atuam na Educação a Distância na Diretoria de EAD do IFCE, e que após as homologações e com a maturidade do projeto, essa solução poderá ser divulgada e compartilhada com os cursos da modalidade presencial que também faz uso do ensino a distância regidos pela Portaria 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004, que orienta as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil a oferecer até 20% da carga horária total de seus cursos presenciais reconhecidos, na modalidade semipresencial, utilizando tecnologias digitais (BRASIL/MEC, 2004).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. **Os primórdios da EaD na educação superior brasileira**. In: Litto, F. M & Formiga, M (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2012. BRASIL, **Referenciais de Qualidade do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/referead1.pdf>, acesso em 24 abr. 2013.

_____.**Portaria nº. 4059**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>, acesso em

CENSO EaD.BR - 2011. Disponível em: http://www.slideshare.net/monicapereira1213/censoeadbr-14693138, acesso em 5 de maio de 2013.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

Modelo de **Matriz Designer Instrucional** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (anexo 1).

MOREIRA, M. G. **A composição e o funcionamento da equipe de produção.** In: Litto, F. M & Formiga, M (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008. PALANGE, I. **Os métodos de preparação de material para cursos on-line.** In: Litto, F. M & Formiga, M (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008. PAQUETTE, G. **L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences**. Disponível em <http://hal.archives- ouvertes.fr/docs/00/05/56/37/PDF/art4Paquette.pdf>, acesso em 28 jul. 2013.

_____. **L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseau.** Canada: Presses de l'Université du Québec. 2002.

PRESSMAN, R. S. **Engenharia de Software.** 6ª ed. São Paulo: Editora Mcgraw-hill Interamericana, 2010.

TORRES, N. H e COSTA, I. C. P. **Gestão da informação: aplicabilidade nos repositórios educacionais.** Anais eletrônico do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife-PE. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais- Hipertexto-2012/NaziaTorres&IsabelCosta-Gestaodainformacao.pdf>, acesso em 27 de junho de 2012.

ANEXO DOCUMENTO DA MATRIZ DI

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
MATRIZ DE PLANEJAMENTO E DESIGN INSTRUCIONAL
(MATRIZ DI)
(DISCIPLINA – SEMESTRE)

1. DADOS GERAIS

Disciplina	
Ementa	
Objetivo Geral	
Objetivos Específicos	
Público Alvo	

Informações Acadêmicas	
Carga Horária do Curso	
Carga Horária Mínima das Atividades Presenciais	
Média para Aprovação no Curso (≥)	
Média Mínima para Exame Final	
Média Mínima para Aprovação no Exame Final	
Limite de Faltas	
Data limite para se digitar as notas	

Peso das Atividades Presenciais	
Peso das Atividades a Distância	
Início do curso	
Término do curso	
Pré-requisitos	
Especialistas de Conteúdo	
Professores Formadores	
Designers Instrucionais	
Diagramador Web/ Impresso	

1. TUTORES DE INTERAÇÃO

1.1 Tutores a Distância

Nome	Polo	E-mail	Telefone

1.2 Tutores Presenciais

Nome	Polo	E-mail	Telefone

3. ATIVIDADES CURRICULARES DO CURSO

3.1 Mural da disciplina

PARTICIPANTES	**Nome da Disciplina / Polo** **Mural** **APRESENTAÇÃO, MENSAGEM DE BOAS VINDAS ETC** • **Plantão *Online*** • **Biblioteca**	NOME DO TUTOR
NOTAS LVs		MENSAGENS
ADMINISTRAÇÃO		AGENDA
		USUÁRIOS ONLINE

Aula 1 – [TITULO]	
Apresentação da aula	
Período da aula	
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	**( ) Fórum** **( ) Tarefa** **( ) Chat / bate-papo** **( ) Wiki** **( ) Glossário** **( ) Quiz / Questionário ( )** **Outros**

FÓRUM – AULA 1 – [TITULO]

Título do fórum			
Descrição / Enunciado			

Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( ) Escala LV**	**Peso (%)**	**%**
Nº Mínimo de Mensagens	**( ) 1 ( ) 2 ( ) 6 ( ) 10**		

TAREFA – AULA 1 – [TITULO]

Título do tarefa			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( ) Escala LV**	**Peso (%)**	**%**

CHAT – AULA 1 – [TITULO]

Título do chat			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média**	**Peso (%)**	**%**

	( ) Escala LV		
Nº Mínimo de Mensagens	**( ) 1 ( ) 2 ( ) 6 ( ) 10**		

WIKI – AULA 1 – [TITULO]

Título do wiki			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( ) Escala LV**	**Peso (%)**	**%**

GLOSSÁRIO – AULA 1 – [TITULO]

Título do glossário			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( ) Escala LV**	**Peso (%)**	**%**
Nº Mínimo de	**( ) 1 ( ) 2 ( ) 6 ( ) 10**		

QUIZ – AULA 1 – [TITULO]

Título do quiz			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( )** **Escala LV**	**Peso (%)**	**%**
Observação	**Diagramador criar tarefa LV para exportar as notas do quiz**		

Obs: A caixa das atividades são acrescentadas ou excluídas segundo necessidade do prof. Formador

3. ENCONTROS PRESENCIAIS

Título do Encontro presencial				
Descrição / Enunciado				
Avaliação	**Turnos**	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( )** **Escala LV**	**Peso (%)**	**%**

Título do Encontro presencial			
Descrição / Enunciado			
Avaliação	**( ) Sem Nota** **( ) Nota Média ( ) Escala LV**	**Peso (%)**	**%**

4. AGENDA

Data **Descrição/Observações**

5. Referências Bibliográficas

O CARÁTER PEDAGÓGICO DA MÍDIA: UMA ANÁLISE DA PROPAGANDA VOCÊ E SUSI, ESTRELAS DE REVISTA

DEYSI JANE DO NASCIMENTO ROCHA
UFRN – deysi.nascimento@gmail.com
JÉSSICA JACIANA SILVA DANTAS
UFRN – jessicadantas_ufrn@hotmail.com
MARIANGELA MOMO
UFRN – marimomo@terra.com.br

O CARÁTER PEDAGÓGICO DA MÍDIA E A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

O presente estudo está vinculado a uma pesquisa de maior amplitude intitulada *Infância, Contemporaneidade e Educação,* a qual se propõe a investigar a formação dos sujeitos infantis e a construção das suas subjetividades na contemporaneidade a partir de artefatos midiáticos diversos, considerando as interferências de tais artefatos na constituição das identidades dos sujeitos infantis. Este trabalho objetiva então investigar e analisar os discursos e proposições veiculados por uma propaganda direcionada ao público infantil e suas possíveis implicações na (con)formação das subjetividades das crianças na contemporaneidade.

A sociedade contemporânea é marcada por diversas transformações que ocorrem nos âmbitos político, econômico, religioso e financeiro, entre outros, tornando-a uma sociedade muito diferente daquela da Idade Moderna. Mediante essa afirmação, podemos perceber que tais transformações são capazes de promover novos modos de ser criança e de viver a infância. Neste sentido, torna-se importante ressaltar que a criança está imersa na sociedade contemporânea, neste contexto de mudanças e que vive o seu tempo como sujeito histórico, concreto, social, e produtor de cultura.

Neste viés, desde a construção moderna do pensamento sobre as especificidades das crianças e da infância, entende-se que as crianças aprendem com o mundo a sua volta. Aprendem com as instituições família, escola e igreja, e para além delas. Numa perspectiva de leitura de mundo, as crianças aprendem com tudo e com todas as coisas que lhes são acessíveis e das formas que lhe são apresentadas.

Ao nascerem e crescerem nos dias atuais, as crianças já ingressam em um mundo contemporâneo extremamente midiático e tecnológico. Elas se inserem hoje em um mundo que institui modos diferentes de ser criança, cercadas por artefatos culturais midiáticos com uma enorme gama de variedades, dentre eles, imagens, filmes, brinquedos, games, músicas, desenhos animados, propagandas, além de tantos outros artefatos, que instituem formas de falar, brincar, cantar, se vestir, de se comportar.

Neste sentido, com as mudanças relativas ao tempo e a instauração de um tempo de pressa no mundo contemporâneo, por vezes, muitos pais acabam transferindo parte da responsabilidade de educar os seus filhos a estes artefatos midiáticos, que operam como pedagogias culturais as quais instituem modos de ser criança e promovem uma cultura do consumo.

Nessa perspectiva, compreendemos que as diversas mídias exercem implicações na constituição do ser criança no que diz respeito à formação de conceitos acerca de gêneros, etnias, valores,

comportamentos, dentre vários outros aspectos da formação da identidade do sujeito infantil, uma vez que, a partir dos discursos veiculados por estas mídias, as crianças vão construindo significações e construindo suas subjetividades.

As crianças aprendem também com artefatos culturais da mídia, cujos princípios são a fruição, o prazer e a geração de lucro para as grandes corporações que as produzem. Dessa forma, os artefatos culturais da publicidade funcionam como mecanismos de representação, ao mesmo tempo em que operam como constituidoras de identidades.

Podemos dizer que as crianças aprendem com o que podemos chamar de Pedagogias Culturais, conceito fundamental a este estudo, abordado por Momo (2007), com base nos autores Steinberg e Kincheloe (2001). Compreendemos então os diversos artefatos culturais midiáticos, incluindo o objeto estudado (as propagandas) como uma destas pedagogias por meio das quais o poder é organizado e difundido e pelas quais as crianças apropriam-se de aprendizagens diversas, sendo constituídas por elas.

Tais pedagogias nos remetem a outro conceito importante para este trabalho abordado por Costa (2005) que, fundamentada na ideia de Foucault, remetem às Narrativas Mestras. Estas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam e têm interesse. Entende-se, a partir do conceito de Narrativas Mestras, que conhecer o que deve ser governado ou manipulado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e prática. Estas narrativas estão imbricadas em Relações de Poder, bem como em relações de saber/poder existentes nos discursos veiculados pelas propagandas e que vão se instituindo como verdades e constituindo uma cultura legitimada.

Tendo em vista as implicações geradas a partir do discurso midiático e seus artefatos culturais, buscamos fundamentação na perspectiva dos Estudos Culturais, que nos permite lançar um novo olhar sobre a Educação, enxergando-a como algo que atravessa a cultura e ultrapassa os muros da escola. Algo que é, portanto um processo plurifacetado, que tem de se considerar os sujeitos e suas práticas sociais construídas na cultura e não fora dela. Considerando também, a implementação das pedagogias culturais presentes na sociedade, bem como à infância contemporânea.

Assim, a fundamentação teórica na perspectiva dos Estudos Culturais nos dá suporte para o estudo de tais Pedagogias Culturais da mídia, as quais usualmente não se inscrevem formalmente no campo da Educação. Ao mesmo tempo não podem ser desconsideradas em tal campo, uma vez que nos interessa prioritariamente, a formação das subjetividades da criança através destas pedagogias culturais midiáticas, mais especificamente, as propagandas direcionadas ao público infantil, que constituem o principal interesse deste estudo.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, para responder um problema de pesquisa, diversos temas se intersecionam e aproveita-se "qualquer campo necessário para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular" (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 09), ou seja, seguindo um curso de empréstimos de outras áreas, quando necessário. Os Estudos Culturais extraem seu alimento de muitas outras raízes, tratando de muitas questões. Entende a cultura como uma forma de vida, "compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder [...] toda gama de práticas culturais [...] produzidas em massa" (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 14). Utilizar-se dos Estudos Culturais atende assim aos interesses deste estudo, o qual visa investigar processos não convencionais do campo da Educação, como já mencionado, mas que exercem

funções de importantes ferramentas na (con)formação das subjetividades das crianças na contemporaneidade.

Nos valemos, então, da fundamentação teórica dos Estudos Culturais, compreendendo que

> [...] os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

As crianças, ao serem inseridas e (con)formadas no contexto midiático, são capazes de levar para a escola e consequentemente para seu processo de ensino- aprendizagem, bem como para seu desenvolvimento e formação de valores, princípios e saberes, são capazes de carregar marcas, ideias, produtos e verdades produzidas por tais contextos. Assim, torna-se também concebível, nos questionar sobre o que a mídia produz e quais são as implicações geradas nas crianças a partir dessas produções, uma vez que, o jogo determinado pela mídia, constituído pela relação existente entre representação, significação e identidade, é também responsável por formar indivíduos.

UMA ANÁLISE DA PROPAGANDA VOCÊ E SUSI, ESTRELAS DE REVISTA

Diariamente, a publicidade faz-se presente na vida das crianças: outdoors, jornais, revistas, televisão, etc., marcam o cotidiano infantil com imagens de produtos à venda. As crianças recebem um bombardeio do marketing que delimitam padrões e produtos, conduzindo-as a percursos consumistas (im)postos pela hegemonia e configurando identidades. Como aponta Linn (2006)

> A explosão do marketing voltado para as crianças hoje é direcionada de maneira precisa, refinada por métodos científicos e lapidada por psicólogos infantis – resumindo, é mais penetrante e importuna do que nunca. [...] Na média, uma criança assiste a cerca de 40 mil comerciais ao ano somente na televisão. (p. 25).

É válido salientar, só nos Estados Unidos da América (EUA), 46 mil comerciais ao ano, até 2006, quando a pesquisa de Linn foi publicada. Muito provavelmente este índice aumentou consideravelmente, tendo em vista os atuais investimentos do comércio no público infantil.

Nesta perspectiva, perceber e refletir sobre as relações subjacentes nas diversas pedagogias culturais da mídia não se constitui uma tarefa tão simples, pois, exige um exercício de leitura crítica dos elementos que se apresentam de maneira tão natural que não atentamos para questioná-los e refletir sobre eles, mas que, porém precisam ser pensados.

> [...] Uma leitura crítica, ao contrário, requer um processo de estranhamento, [...] tal leitura invoca um olhar ativo, através do qual as imagens e as representações que elas carregam podem ser contestadas e questionadas em função dos significados então presentes. (SABAT, 2007, p. 155).

A sedução e persuasão provocadas pela mídia através das propagandas, possibilita a criação de uma trama que propicia uma perspectiva do consumo e da modulação de comportamentos infantis, que acaba transformando as crianças em sujeitos cada vez mais moldados e (con)formados por estes discursos.

Dessa maneira, com intuito de aumentar cada vez mais os lucros das corporações que investem no público infantil, as propagandas exercem seu poder através de sua linguagem apelativa e

"mágica".[1] Estariam então os sujeitos infantis presos nas armadilhas da mídia através da publicidade infantil? Ou melhor, estariam as crianças mais vulneráveis aos apelos sedutores das propagandas?

Em conformidade com Franco (2006), vemos que as "armadilhas culturais" lançadas à infância, apontam que

> A mídia, sem dúvida, é uma das responsáveis por algumas dessas armadilhas à infância. O sistema capitalista em que vive também contribui, pois o consumo é o que vale e tem valor. E é esse mesmo sistema que se beneficia com o consumo da criança no mercado. [...] E quando buscamos entender o lugar da criança na cultura, suplantada pelo poder econômico, vemos que a criança de hoje é diferente da de ontem. Sem dúvida a criança da atual fase do capitalismo não é igual à do capitalismo mercantil, pois a criança cresce em relação constante com o ambiente sociocultural. (p. 33-34).

Neste sentido, vemos que o apelo e o investimento da mídia em aspectos cada vez mais convidativos ao público infantil têm crescido aceleradamente. Tal público tem sido cada vez mais visado pelas corporações que enxergam lucro no investimento em produtos voltados às crianças.

Foi o que pudemos perceber mais veementemente quando passamos a realizar uma pesquisa acerca das propagandas que estavam sendo veiculadas na mídia televisiva e virtual no período de outubro de 2012 a junho de 2013. Foi quando nos deparamos com a propaganda *Você e Susi, Estrelas de Revista*. Pesquisando um pouco mais, nos deparamos também com uma discussão bastante pertinente no que se refere à abusidade mercadológica da publicidade de tal propaganda, discussão esta realizada pelo Instituto Alana.[2]

Corroborando então com os apontamentos deste instituto, optamos por realizar um exercício de problematização acerca dos aspectos contidos nesta propaganda e suas implicações na construção da subjetividade de meninas que vivem na contemporaneidade.

A propaganda intitulada *Você e Susi, Estrelas de Revista* veiculada pela mídia televisiva foi resultante de uma parceria entre a empresa fabricante de brinquedos *Manufatura de Brinquedos Estrela S.A.*, mais conhecida como *Estrela* e a visada *Editora Caras S.A.* (*Revista Caras de celebridades)*. Endereçada ao público feminino de crianças e adolescentes de até 15 anos de idade, tinha como objetivo divulgar a promoção também intitulada *Você e Susi, Estrelas de Revista.* A promoção tinha a duração de agosto de 2012 a outubro do mesmo ano, que garantiria a menina sorteada ser destaque na capa da *Revista Caras* e ficar famosa na edição a ser lançada no mês de janeiro de 2013.

Na compra de uma boneca Susi, a consumidora receberia um cupom o qual deveria ser cadastrado no site da promoção. Desta forma, tanto o site da promoção quanto a propaganda reforçavam que quanto mais bonecas Susi fossem compradas (ou ganhas) mais chances a participante teria de ganhar o prêmio. Incentivando, desta forma, o consumo excessivo e assim o aumento das vendas, suscitando ainda e/ou reforçando nas participantes o desejo de ficar famosa.

[1] Mágica aqui entendida no sentido de utilização de efeitos especiais para atrair as garotas ao consumo.

[2] O Instituto Alana é uma organização sem fins lucrativos a qual se propõe a defender causas que visam o desenvolvimento pleno da criança, através da promoção de projetos e debates para a conscientização da sociedade. Endereço eletrônico do Instituto Alana: http://alana.org.br/.

Figuras 1 e 2 – Imagens de trechos da propaganda que conduzem à ideia de ascensão e fama da possível vencedora do concurso.

A propaganda é então voltada diretamente ao público infantil, indo direto ao alvo e despertando o desejo de consumo que falará alto na hora da criança usar todas as artimanhas possíveis para convencer seus pais de que precisa do brinquedo, para então viver o discurso de glamour, estilo e fama propostos pela propaganda. Isto porque, ainda que com um endereçamento da propaganda não tão visível, tudo é pensado para induzir a criança a agir de tal forma, quando quem pensa tal discurso propagado e veiculado na propaganda, pensa aproveitando-se de conhecimentos sobre seu público e estratégias para alcançar as crianças. Na produção do material,

> [...] seu acabamento e sua aparência final são feitios à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre "quem" são seus públicos, o que eles querem, [...] o que eles temem e quem eles pensam que são em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento. (ELLSWORTH, 2001, p. 14 apud PRATES, 2008, p. 99, grifos da autora).

Neste sentido, corroboramos com o Instituto Alana (2013), quando dispõe em sua análise da propaganda à ideia de hipossuficiência das crianças frente às relações de consumo, relações estas que são constituídas de Relações de saber/poder. As grandes corporações mercadológicas exercem relações de saber/poder através das propagandas, bem como dos demais recursos midiáticos utilizados em favor da promoção (sites, catálogos, etc., como os sites da *Revista Caras* e *Estrela*). Tendo em vista que a criança não dispõe de condições bio-psicológicas ainda para perceber as inferências existentes na propaganda, o que acaba por torná-la hipervulnerável às armadilhas dos discursos e das relações de consumo.

Em conformidade ainda com o Instituto Alana (2013), compreendemos que

> Com sua capacidade de crítica e reflexão diminuta, a criança pode ser, de fato, comparada a uma esponja, com grande capacidade de absorção de informações não filtradas que possuirão, a princípio, igual credibilidade e papel em sua formação. Deste modo, torna-se claro que a publicidade, aliada a seu discurso persuasivo, pode exercer forte influência sobre o público infantil, o que abrange seus valores, suas noções de mundo e até o seu querer. Direcionar a publicidade às crianças é uma forma de impor a vontade dos anunciantes, respeitando somente a lei do mais forte – em que o mais fraco é a criança e, por conseqüência, todo seu ambiente familiar. (p. 11).

Mediante os discursos propostos pela propaganda, pudemos perceber que a boneca Susi não seria de fato utilizada como um brinquedo capaz de proporcionar momentos de diversão para a criança, mas um produto considerado como um "passaporte" para a fama, a propaganda lança a pergunta "*Você já sonhou em ser capa de revista e ficar famosa?*", propondo um convite sedutor direcio-

nado a estas crianças. Ter fama seria então, aparecer na capa da *Revista Caras* e ser tratada como uma celebridade, o que representaria momentos de felicidade e realização pessoal, apresentando a fama como um ideal de valor a ser alcançado. Partindo deste fato, vemos que, como coloca Sabat (2007),

> Sujeitos não consomem só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo, como devemos nos vestir, quais comportamentos valorizar, isso tudo não somente através das marcas de gênero, como também de raça/etnia, classe, geração, para citar alguns. (p. 153).

Prosseguindo com a análise e problematização da propaganda, constatamos que certo padrão de beleza é legitimado, aguçando a preocupação com a aparência física, uma vez que esta apresenta ao público feminino infantil uma garota protagonista dinâmica, "descolada" a qual as espectadoras/consumidoras pudessem ter como referencial concreto, aumentando o desejo de ocupar o lugar de tal garota. Esta demonstra características físicas similares as da boneca Susi tais como cabelos lisos e loiros, biotipo magro, sorriso e olhos claros e pele branca, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 3 – Imagem da representação de como seria a capa da revista com a possível vencedora da promoção.

Seria esse o padrão de beleza da menina digna de ser a capa de revista? Como bem sabemos, as mulheres que preenchem as capas de revistas famosas são consideradas pela sociedade contemporânea como padrões de belezas a serem seguidos pelas demais mulheres, e não é diferente com o público feminino infantil. Ao mostrar na propaganda uma menina com determinados padrões de beleza, a propaganda opera como uma pedagogia que (con)forma as subjetividades das crianças, ensinando-lhes formas de ser menina.

Neste sentido, um aspecto relevante a ser destacado na referida propaganda diz respeito aos estereótipos de gênero empregados através do uso de cores que já foram legitimadas como sendo próprias do feminino tais como rosa e lilás. Essas cores são preponderantes na propaganda em seus efeitos especiais, nas roupas e acessórios usados pela protagonista e até mesmo na capa da revista utilizada como amostra durante propaganda.

Tais cores são também utilizadas como recursos atrativos por serem cores já familiares às meninas, reforçando assim sutilmente o discurso de que estas cores pertencem ao universo feminino, produzindo significados e atuando na configuração de uma cultura fundamentada na padronização de identidades de gênero e na constituição das subjetividades das crianças.

Entendemos que no corpo podem ser inscritas marcas que dizem sobre onde e como o sujeito se constituiu, dizem sobre sua classe social, sobre sua cultura, sua geração e gênero. Tais marcas podem ser lidas através das formas de vestir, dos adereços utilizados, da forma de se portar e se comportar. Assim, determinadas práticas, e as vezes quase imperceptíveis, vão constituindo determinados modos de ser menina que cada vez assumem determinados modos de ser e de agir como algo perfeitamente natural ao gênero a que pertencem. Há um gigantesco investimento das distintas mídias publicitárias para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função dos gêneros, das idades e dos grupos culturais.

Além desse aspecto constatado, percebemos na propaganda a presença da precoce erotização do corpo infantil no modo de se vestir com roupas curtas, justas e uso de maquiagem, atuando na produção de uma cultura fundamentada na padronização de corpos, supervalorizando a vaidade e a forma de se comportar e imitando assim o modo de ser adulto.

Percebemos que na contemporaneidade, a criança está cada vez mais inserida no universo composto por objetos e comportamentos adultos, o que termina por criar um contexto de adultização infantil capaz de por em questão o significado de ser criança na atualidade. Tal contexto, também é visível na propaganda, que mesmo sendo endereçada ao público infantil remete a formas de vestir e se comportar do mundo dos adultos. Assim, torna-se relevante salientar que esta publicidade infantil acaba operando como uma pedagogia cultural modulando formas de ser menina cada vez mais mulher/adulta.

Além do mais, verificamos que a classe social a qual a propaganda é endereçada é a classe média, uma vez que se destina para consumidoras da *Revista Caras* e da boneca Susi, reforçando o privilégio de uma classe social favorecida economicamente. Em contrapartida, a propaganda era veiculada em rede de TV aberta em 2012, alcançando crianças da classe socioeconômica baixa, mas que também podem ter suscitado o desejo de consumir a boneca, bem como os discursos os quais permeavam tal propaganda. Assim, abarcada por uma contradição, também são alvos das corporações que lucram com a instituição de uma cultura do consumo e implementação de estereótipos, buscando atrair o maior público possível, visando, é claro, o lucro. A propaganda, como uma pedagogia cultural, acaba

> [...] atuando na produção de uma cultura fundamentada na padronização de corpos, de classe e de condição social, de identidades de gênero, ensinando sobre o que é [...] ser mulher na sociedade contemporânea. (CARVALHO, 2012, p. 4).

Para tanto, em uma sociedade do consumo promove-se estratégias diversas para a aquisição de produtos. Como constatamos ao pesquisarmos o preço da boneca Susi em alguns sites de lojas de brinquedos e de segmento de varejo brasileiras, era possível adquirir a boneca parcelando o pagamento da compra em até dez vezes.

Acionando a magia através de luzes, cores e efeitos especiais, a propaganda faz uso abundante de uma linguagem atrativa e acima de tudo apelativa, a qual visa atingir um público predominantemente composto por crianças. Utilizar-se de tais linguagens põe à vista a sagacidade da propaganda em legitimar o seu discurso e convencer em apenas trinta segundos brilhantemente sintéticos um número máximo de meninas para comprar as bonecas Susi, e consequentemente, o passaporte para a fama através da sua possível presença na capa da *Revista Caras*.

Assim compreendemos que as imagens e recursos de áudio presentes na propaganda também são responsáveis por acionar a magia, produzindo uma pedagogia a qual institui um tipo de comportamento e uma regulação social, reproduzindo padrões aceitos pela sociedade. Nesse sentido, corroboramos com Sabat (2007) quando coloca que,

> Em um anúncio publicitário – cenários, situações, pessoas, paisagens – tem significativa importância, pois é um momento que está ali fixado e, como tal ele parece estar nos dizendo: este momento está aqui porque ele é importante e faz parte da nossa vida cotidiana (p. 150).

Continuando a análise, identificamos outro aspecto merecedor de ser argumentado, o qual diz respeito à enganosidade veiculada pela propaganda, uma vez que este apresenta a possibilidade da garota sorteada/vencedora da promoção estrelar na capa da *Revista Caras*, quando na verdade, o regulamento propõe um espaço na sobrecapa da revista.

Nestas circunstâncias, o Instituto Alana, em fevereiro do corrente ano, enviou à *Manufatura de Brinquedos Estrela* e à *Editora Caras* uma notificação repudiando as formas abusivas de comunição mercadológica, alertando acerca da possibilidade de uma ação judicial a fim de coibir tais formas abusivas. Ainda assim, a propaganda continua sendo veiculado na internet, bem como no site da *Revista Caras*, embora faça pouco tempo, em meados de junho deste ano, que a *Estrela* retirou o site da promoção da rede de internet. O Alana continua acompanhando o caso.

Considerando este contexto, constatamos que a promoção, idealizada pelas empresas *Manufatura de Brinquedos Estrela* e *Revista Caras*, utiliza-se de um complexo mercantil cujo eixo principal é a propaganda de TV, mas que faz uso de outros recursos publicitários para atrair meninas ao consumo e conduzi-las à padrões de comportamento e constituição de subjetividades sob um discurso permeado de interesses mercadológicos abusivos. Por meio das relações entre a propaganda, a *Revista Caras*, os sites de ambas as empresas, os catálogos de lojas, produz-se marketing não somente de produtos, mas também de identidades. Estas corporações vão tecendo uma rede composta de fios e tramas pelas quais as meninas vão sendo capturadas para o consumo, para a padronização de corpos e comportamentos típicos do gênero ao qual pertencem, instituindo e manipulando modos de ser criança na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reafirmamos com maior contundência, a necessidade de refletir e problematizar sobre as novas configurações no tocante aos modos de ser criança na contemporaneidade apresentadas pelas mídias, analisando as pedagogias culturais midiáticas e sua produtividade e direção na formação das subjetividades dos sujeitos infantis.

Neste viés, percebemos a urgência de uma alfabetização crítica da mídia e a necessidade da escola na atualidade conduzir a abertura de espaços e discussões para a problematização entre todos os envolvidos na educação da criança. Inclusive dando voz a criança, uma vez que esta se constitui como um sujeito concreto capaz de tomar decisões próprias ao seu tempo e que também produz cultura e, em uma relação dialética, é produzida simultaneamente por ela. No caso da propaganda analisada percebe-se a venda não só de produtos, mas também de opiniões públicas, da padronização pela mídia de uma cultura do consumo, da instituição de valores, saberes e comportamentos.

Portanto, visto que a educação é algo que se constitui na cultura e ultrapassa os muros da escola, vemos que faz-se sumariamente importante a compreensão de que não cabe aos professores continuarem trabalhando com as crianças como se fossem sujeitos universais, atemporais e ahistóricos. É necessário lançar um olhar atento para as implicações das pedagogias culturais como mecanismos que também educam e produzem identidades, considerando-as no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento/formação da criança. Também é relevante considerar as implicações das pedagogias culturais na (con)formação de conceitos acerca de gênero, etnias, valores, comportamentos, dentre vários outros aspectos da formação das identidades e subjetividades dos sujeitos infantis.

REFERÊNCIAS

BONECA mais famosa do país pode fazer de você uma estrela. **Caras online**. 2012. Disponível em: <http://caras.uol.com.br/noticia/susi-boneca-mais-famosa-do-pais-pode- fazer-de-voce-uma-estrela#image1>. Acesso em: 24 jun. 2013.

CARVALHO, Carlos Eugênio. A infância contemporânea e o caráter pedagógico da mídia: uma análise do filme Alice no país das maravilhas. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3, 2012, Aracaju/Sergipe. **Anais...** Aracaju/Sergipe: UFSE, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v. 2). p. 133-149.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, v. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago, 2003.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. Compreendendo a infância. In.:_____. **Compreendendo a infância como condição de criança**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2006. (caderno de educação infantil, v. 11).

INSTITUTO ALANA. **Notificação** – Estratégias abusivas de comunicação mercadológica dirigidas ao público infantil relativa à promoção 'Susi e Você, Estrelas de Revista. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/2013/NOTIFICACOES/Susi_C aras/NOTIFICA%C3%87%C3%83O%20SUSI%20CARAS.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2007.

NELSON, Care; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

PRATES, Camille Jacques. **O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS, 2008.

BRINQUEDOS Estrela. Promoção Você e Susi, Estrelas de Revista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Flh4PazQeTs>. Acesso em: 24 jun. 2013. (0:30seg.) son., color.

REGULAMENTO da promoção você e Susi, Estrelas de Revista. 2012. Disponível em: <http://www.voceesusi.com.br/regulamento.asp>. Acesso em: 24 jun. 2013.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O USO DAS TIC NA PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

MARINA GESUMIRA DA SILVA GUEDES
Graduanda do curso de Pedagogia e Bolsistas de Iniciação Científica. UFRN – marinagesumira@hotmail.com
ROBERTA LIMA DA SILVA
Graduanda do curso de Pedagogia e Bolsistas de Iniciação Científica. UFRN – roberta.2202@yahoo.com.br
MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA
Orientadora/Coordenadora de área do projeto: As práticas didático-pedagógicas na educação básica e a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação com o Laptop Educacional. DFPE/CE/UFRN – crislean6@gmail.com

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem gerado transformações em várias esferas da sociedade. A tecnologia, especificamente o computador e as consequentes transformações ocasionadas por ele, trouxeram grande impacto sobre a Educação promovendo a inserção de mudanças educacionais referente às inúmeras possibilidades de uso dos recursos midiáticos.

Antes mesmo da implantação dessas mudanças no contexto escolar, faz-se necessário investir na capacitação, inicial e continuada, dos profissionais que irão trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) agregando o uso destas ferramentas à sua prática. Capacitar professores para o uso de recursos tecnológicos em sala de aula é uma forma de oportunizar a ampliação das diversas linguagens advindas das TIC de forma consciente e com o direcionamento das possibilidades de uso. Nesse sentido, Araújo (2005, p. 23-24) afirma que:

> O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

Tendo em vista que o uso de computadores é um recurso didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem das crianças, é possível acreditar que utilizar a tecnologia mediada pelo professor poderá prover melhorias ao ensino na Educação Básica. De acordo com Passerino (2001, p.5):

> O computador é uma ferramenta única na história da humanidade, pois sua principal função reside na flexibilidade e capacidade de processamento. Flexibilidade para o tratamento da informação de qualquer tipo, desde dados astronômicos até financeiros, e capacidade com relação, por um lado, à quantidade de informação que pode administrar, e por outro, com o tempo e espaço necessários para tal fim. Por isso o computador possibilita a criação de ambientes desafiadores ao permitir diversos níveis de representação simbólica e a flexibilidade para adaptação às necessidades do usuário.

A discussão da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no fazer educativo ainda é muito recente e poucas são as instituições que a reconhecem como fator que possa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Entretanto, nos últimos anos, esse quadro está mudando a partir das iniciativas governamentais.

Instituído em 2010 pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) foi uma iniciativa da Presidência da República coordenada em conjunto com o Ministério da Educação e teve por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais. O PROUCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (Decreto nº 6.300, de 12/12/2007) (BRASIL, 2010).

Frente a esse contexto, torna-se essencial destacar a relevância da formação docente voltada para o uso inovador dos recursos tecnológicos no contexto escolar identificando as possibilidades e os desafios da inserção das TIC na prática docente. Nesse artigo, defenderemos a importância desse estudo, com base nos autores Araújo (2005); Passerino (2001); Silva (2002); Silva (2007); Tardif (2002); Valente (2003); Sampaio (2008); Santos & Araújo (2012) e apresentaremos o percurso metodológico da investigação, apontado às contribuições que o estudo poderá trazer ao campo educacional.

A partir da identificação das possibilidades e dos desafios da inserção das TIC na prática pedagógica dos entrevistados, verificou-se a necessidade de se investir na formação dos docentes perspectivando o uso de toda a potencialidade dos recursos da tecnologia, especificamente o computador, como uma ferramenta pedagógica a ser usada para desenvolver atividades e projetos, obter informação, construir representações do conhecimento, informar e vislumbrar experiências de aprendizagem que transcendam as paredes da sala de aula e não sejam limitadas por restrições de recursos geográficos.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa consiste em um estudo descritivo e exploratório, em que se busca compreender o uso dos recursos das novas tecnologias educacionais para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na Educação Básica.

A fim de maximizar a confiabilidade dos resultados obtidos nessa pesquisa teve- se como procedimento a aplicação de questionários com 11 professores, atuantes nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se disponibilizaram em responder o questionário para coleta de dados (vale ressaltar que nem todos os professores da escola participaram da pesquisa pelo fato de ainda não estarem utilizando esse recurso tecnológico em suas aulas). De acordo com Parasuraman (1991, p.21), "um questionário é um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de pesquisa." A utilização desse questionário permitiu que os docentes envolvidos no processo de escolarização ali presente apontassem as possibilidades e os desafios enfrentados da inserção das TIC na prática pedagógica.

Foi escolhida como lócus de investigação uma escola de Educação Básica integrante da UFRN que, através de uma doação do Ministério da Educação, recebeu 140 laptops educacionais a fim de ampliar o trabalho desenvolvido com o uso das TIC. A referida instituição conta com 27 professores em sala de aula, Direção, Vice direção, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Pesquisa e Extensão e 286 alunos divididos em 02 turnos. Tem como pressuposto de que a formação, aprendizado e desenvolvimento da criança no contexto escolar e social vinculam-se ao papel político e pedagógico assumido pela instituição como mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências

e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade e da participação e apoio da família na gestão política e pedagógica da escola.

Para contemplar os desafios e as possibilidades do uso das TIC na prática pedagógica, enfocaremos a visão que os docentes têm acerca da inserção dos recursos das novas tecnologias no fazer educativo. Os professores acreditam na viabilidade do uso do computador em atividades na sala de aula e na aquisição e difusão dos saberes. Entretanto, salientam a falta de domínio técnico e pedagógico das TIC como um dos desafios para incorporar o uso desse recurso às atividades pedagógicas.

POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DAS TIC NA PRÁTICA DOCENTE

O advento do computador na educação desencadeou um processo de estruturação de um novo modelo escolar com a utilização de novas ferramentas de aprendizagem, em que as relações passam pela interação com as diferentes mídias. A ação docente vem sendo desafiada a uma reconstrução do fazer pedagógico de forma a integrar essa tecnologia nas atividades docentes e nos processos educacionais como um recurso para consolidar a produção de novos saberes, novas situações de aprendizagens e de inter- aprendizagens.

O computador permite o "adentramento e manipulação de janelas móveis, plásticas e abertas a múltiplas conexões e conteúdos interagentes e geograficamente dispersos" (SILVA, 2007, p. 70). É sabido que as relações socioculturais vêm mudando ao longo do tempo, e que paralelamente, ocorre à inserção de mudanças no paradigma educacional referente às inúmeras possibilidades de uso dos recursos midiáticos.

As possibilidades de inserção das TIC viabilizadas na prática pedagógica dos professores e apresentadas no questionário estarão representadas na tabela a seguir. É pertinente ressaltar que se tratava de uma pergunta de múltipla escolha, portanto os professores podiam marcar mais de uma questão.

Quadro 1 – Possibilidades de inserção das TIC que você tem viabilizado na sua prática docente:

Possibilidades de inserção das TIC que você tem viabilizado na sua prática docente:	**Frequência**	(%)
Uso das TIC em atividades em sala de aula	10	%
Uso das TIC em sala de leitura/biblioteca	4	%
Comunicação e troca de experiências em outras escolas	3	%
Execução de projetos por meio das TIC	3	%
Difusão das produções da escola via internet	3	%
Não respondeu	1	%
Total		

Fonte: Dados da pesquisa efetuada em 2012.

De acordo com os dados do quadro 1, podemos depreender uma maior frequência na viabilidade do uso das TIC em atividades em sala de aula. Esse percentual indicado nos mostra que os entrevistados acreditam que o laptop possa ser utilizado como ferramenta de aprendizagem, tendo

em vista que existe uma grande diversidade de atividades que podem ser trabalhadas com a utilização dessa tecnologia.

Teruya (2005, p.27) mostra-nos que "esses recursos da informática prometem melhorar o processo de ensino, pois oferecem auxílio pedagógico e material atualizado tanto para o educador quanto aos alunos". Todavia, é preciso uma ação planejada pelo docente de forma a potencializar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo computador.

O professor precisará incorporar o uso das TIC como uma ferramenta didático- pedagógica e não um recurso visto apenas como distração e entretenimento. Nesse sentido (SILVA) afirma:

> De apresentador que separa palco e plateia, emissor e espectador, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência da co-criação do conhecimento. E o aluno, por sua vez, deixa a condição de espectador, submetido ao constrangimento da recepção passiva, reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Assim, ele cria, modifica, constrói, aumenta e torna-se coautor da aprendizagem.

DESAFIOS PROPOSTOS À INSERÇÃO DAS TIC EM CONTEXTOS ESCOLARES

No século XXI, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação tem feito cada vez mais parte do nosso cotidiano. Tendo em vista que as práticas sociais são diferentes das de tempos atrás, as intervenções didáticas também devem acompanhar essas transformações. A respeito disso Araujo & Santos (2012, p.208), comentam:

> Em suma as novas tecnologias de informação e comunicação assumem no contexto da sociedade atual, importância significativa na vida social, atingindo fortemente o contexto escolar e a prática docente. Os professores, diante dos constantes dilemas enfrentados nos contextos educativos, são desafiados a elaborar novos modos de ensinar utilizando os recursos da internet, enquanto ferramenta que possa lhe dar aporte nas pesquisas e demais atividades de sua prática pedagógica.

O docente contemporâneo deve lembrar, cotidianamente, que "todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação" (TARDIF, 2002, p.35). Dessa forma, é essencial uma formação continuada, assim como o planejamento é replanejamento do fazer docente, tendo em vista o desenvolvimento de práticas inovadoras que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Agregar o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação à sala de aula não é uma tarefa fácil. Os professores vêm encontrando alguns desafios para inserir as TIC no contexto escolar. De acordo com Sampaio (2008, p.18-19):

> Para alcançar esse objetivo, procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicações eletrônicos e das tecnologias que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamentos de seus alunos.

Tal situação pode ser identificada como a ausência de aspectos necessários para o uso das TIC em práticas educativas na escola. Os docentes pesquisados indicaram, no questionário, alguns aspectos que faltam para que as TIC sejam incorporadas às atividades. Segue-se o quadro com os dados:

Quadro 2 – Aspectos que faltam para a escola incorporar o uso das TIC às atividades pedagógicas dos docentes (Questão de múltipla escolha):

Aspectos que faltam para a escola incorporar o uso das TIC às atividades pedagógicas dos docentes:	**Frequência**	(%)
Domínio técnico das TIC	9	%
Domínio pedagógico das TIC	8	%
Manutenção técnica dos computadores	8	%
Quantidade de equipamentos suficientes	7	%
Infraestrutura adequada	7	%
Suporte técnico pedagógico para seu uso	7	%
Projeto pedagógico para uso das TIC na escola	7	%
Integração e envolvimento entre os participantes da comunidade escolar	3	%
Falta de tempo por excesso de projetos solicitados por instâncias superiores	3	%
Identificar as contribuições do uso das TIC	2	%
Total		

Fonte: Dados da pesquisa efetuada em 2012.

Podemos verificar, no quadro 2, a evidência em relação a falta de domínio técnico e pedagógico das TIC como um dos desafios apontados para escola incorporar o uso desse recurso às atividades pedagógicas dos docentes. De acordo com Araújo & Santos (2012, p. 203-204):

> A escola vive momentos de incerteza. Estas incertezas partem das dificuldades de aproximação das relações estabelecidas entre o contexto tecnológico atual e os elementos que rodeiam o processo educativo. As condições materiais de trabalho escolar, a precariedade dos recursos do didático-pedagógico, entre outros aspectos que desafiam cotidianamente a escola, e a prática pedagógica docente, não condizem com as condições exigidas pela sociedade. Isto é, um mundo tecnológico não admite uma escola, incluindo seu corpo docente não tecnológico.

Nesse sentido, fica claro que ter os recursos tecnológicos na escola não é suficiente se os professores não souberem como usá-los. Faz-se emergente pensar em práticas educativas que estejam conectadas as novas demandas sociais, o que significa rever as metodologias e estratégias didáticas, tendo o computador como um recurso que pode contribuir para as transformações almejadas em sala de aula.

Na busca de melhores condições de trabalho e no uso eficaz das TIC, os docentes indicam os fatores que consideram prioritários para um maior aproveitamento desses recursos em situações de ensino e aprendizagem, qualificando seu processo docente:

Quadro 3 – Prioridade para melhorar o processo docente por meio das TIC:

Ação prioritária que você identifica para melhorar o seu processo docente por meio das TIC:	Frequência	(%)
Investir na formação docente	9	39%
Aperfeiçoar a infra estrutura existente	5	22%
Desencadear um trabalho coletivo com os professores	5	22%
Ter acesso a dados e informações	3	13%
Estreitar a relação com a comunidade de pais	1	4%
Total		100,0%

Fonte: Dados da pesquisa efetuada em 2012.

O quadro 3 elucida que os docentes consideram de fundamental importância o investimento na formação (alfabetização tecnológica) para uma eficaz inserção da utilização das TIC em situações de ensino-aprendizagem. No entanto, para que se faça um bom uso do recurso tecnológico, deve-se aliar a habilidade técnica à habilidade educativa. A alfabetização que se busca nesse contexto é tida como um fator de socialização do conhecimento, alfabetizar tecnologicamente os alunos, implicará a priori na alfabetização de seus docentes.

A alfabetização tecnológica de ambos proporcionará uma democratização do conhecimento. Nesse sentido Sampaio (2008, p.18-19) afirma:

> O professor sintonizado com a rapidez dessa sociedade tecnológica é comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará – além de capacidade de análise crítica da sociedade – de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social.

O que se busca com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, é a formação global do aluno que esteja apto às exigências das novas práticas sociais no contexto escolar e fora dele, para tanto, o trabalho mediador do professor torna-se imprescindível.

A partir dos dados, observa-se que a efetiva inserção das TIC em sala de aula não depende exclusivamente de um fator. Investir apenas na formação docente não é suficiente para melhorar o processo de ensino por meio das TIC. É preciso aperfeiçoar a infraestrutura existente e desencadear um trabalho coletivo com os professores que viabilize o uso de toda a potencialidade dos recursos da tecnologia, especificamente o computador, como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, ter equipamentos de qualidade, utilizar *softweres* educativos adequados, e possuir *wireless* (rede sem fio) com um bom alcance, são fatores que também contribuem para que as atividades sejam exitosas.

CONSIDERAÇÕES

Desenvolver uma investigação nessa área se justifica em conhecer as possibilidades e os desafios que a inclusão digital traz a educação básica, na perspectiva de que o computador faça parte do ambiente natural das crianças e da prática pedagógica do professor. A partir dos dados da pesquisa, verificou-se a necessidade de se investir na formação dos docentes perspectivando o uso de toda a

potencialidade dos recursos da tecnologia, especificamente o computador, como uma ferramenta pedagógica a ser usada para desenvolver atividades e projetos, obter informação, construir representações do conhecimento, informar e vislumbrar experiências de aprendizagem que transcendam as paredes da sala de aula e não sejam limitadas por restrições de recursos geográficos. Além disso, os docentes salientaram a falta de domínio técnico e pedagógico das TIC como um dos desafios para incorporar o uso desses recursos às atividades pedagógicas, embora todos os entrevistados acreditem que o laptop possa ser utilizado como ferramenta de aprendizagem. Acreditamos que a elaboração dessas novas práticas educativas com o uso das TIC por professores e alunos, envolvidos no processo de escolarização ali presente, acompanhados por uma equipe de alunos de graduação e pós-graduação, voluntários e bolsistas auxiliará na ampliação dos estudos e pesquisas que visam o aprimoramento de seus conhecimentos. Além do que, essa pesquisa indica as barreiras iniciais que devem ser ultrapassadas para o uso das TIC como uma ferramenta didático-pedagógica e não um recurso visto apenas como distração e entretenimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. *In:* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet.** Maceió: Edufal, 2005.

BRASIL. **PROUCA:** manual de adesão. 2010. Disponível em <http://www.uca.gov.br/institucional> Acesso em: 12/07/2013.

PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PASSERINO, Liliana Maria. **Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades**. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 169- 181.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **História da Educação: real e virtual em debate**/ José Geraldo Vasconcelos Jóse Rogerio Santana. Lia Machado Fiuza Fialho et al. [organizadores]. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Marco. **O professor online e a pedagogia da transmissão.** Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0002.htm>Acesso em: 12/07/2013.

Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: QUARTET, 2007, 4ªed.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERUYA, T. K. As tecnologias de informação e comunicação na educação de crianças e jovens. *In:* ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação e novas tecnologias**. Maringá. EDUEM, 2005, p. 27-38.

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PROFESSOR CONECTADO: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS
Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)
MARIA DE FÁTIMA DA SILVA MELO
iscente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
Prof. ª Mestra do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação –FE , da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda uma temática discutida em dois projetos de monografia apresentados à disciplina de laboratório de monografia, do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. As monografias serão apresentadas no 8ª período como trabalho de conclusão de curso e iniciaram nas interlocuções com os projetos de pesquisas: Letramento Digital e Alterações Curriculares no Espaço Escolar PIBIC – UERN / Iniciação Cientifica[1] e do projeto 'Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio de Mossoró entrecortadas por reformas, uma análise a partir do Oeste Potiguar' PIBIC – UERN / Iniciação Cientifica.[2]

A intenção deste estudo é conhecer como as politicas públicas propõem maneiras de inserção das tecnologias da informação e comunicação na prática docente. Desta forma nos aproximamos do curso de formação continuada, Programa Nacional de Tecnologia educacional-PROINFO e do projeto Professor Conectado, sugeridos aos professores da educação básica.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de estudo bibliográfico, pesquisa exploratória e qualitativa baseada em aplicação de questionários e entrevistas com professores da educação básica nos municípios de Mossoró, Apodi, Areia Branca e Caraúbas na intenção de perceber como acontece a realização destes programas em diferentes realidades. No que se refere à pesquisa exploratória compreendemos que "Os estudos exploratórios [...] consistem em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas". (SANTOS, 2005, p 56).

Optamos pela pesquisa qualitativa que segundo (RICHARDSON 1999, p. 90), pode ser entendida como "a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos".

Na pretensão de ampliar os conhecimentos acerca das novas tecnologias e sobre o uso do computador na prática educativa do docente, utilizamos pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (1987) é subsidiada em materiais já existentes, como livros, revistas e ou artigos científicos. A pes-

[1] Projeto de pesquisa, em andamento, institucionalizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG-UERN, como PIBIC -UERN_Voluntário pela professora Ms. Francisca Maria Gomes Cabral Soares da Faculdade de Educação da UERN, Campus Central.

[2] O projeto "Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas – uma leitura a partir do oeste potiguar", tinha por finalidade analisar as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, nas principais escolas públicas da cidade de Mossoró. Tinha como interesse perceber a incorporação ou não, as adaptações e as resistências às políticas governamentais representadas pelas ações do MEC. Tinha como coordenador o professor doutor Jean Mac Cole Tavares Santos.

quisa bibliográfica consiste no estudo de referenciais que abordam a temática proposta bem como os documentos que norteiam os programas educacionais. "A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em livros, revistas etc." (SANTOS, 2005, p. 55).

Nesse entendimento iniciamos uma pesquisa bibliográfica baseada em teóricos como Tezani (2011), Kenski (2007), Bianchi e Hatje (2006), Lévy (1999, p. 5) e estudo sobre os documentos, disponíveis nos sites, que norteiam o PROINFO e o Professor Conectado na intenção de conhecermos o que impulsiona a realização destes programas, bem como suas metas para a educação. Nesse direcionamento, questionamos sobre quais as ações definidas pelos programas PROINFO e o Projeto Professor Conectado.

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA PRÁTICA EDUCATIVA

A sociedade atual, marcada por aparatos tecnológicos eletrônicos,[3] mecatrônicos[4] e digitais é conceituada como a sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999). Gerado pelas informações apreendidas na interação com as

tecnologias da informação e comunicação que possibilita dentre outras funções, o contato entre pessoas e lugares, informação e conhecimento, aprendizagens e autorias contribuindo na formação de um sujeito com habilidades de construir saberes. Contudo, (PRETTO 2008, p. 2) descreve: "Vivemos a denominada sociedade do conhecimento, onde um dos elementos marcantes é a velocidade com que as tecnologias, particularmente as de informação e comunicação, chegam e desaparecem". Diante disto, compreendemos que a mudança na forma de informação e conhecimento variam em consonância as transformações tecnológicas.

As tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas pelo professor pedagogicamente para ajudar a transformar as informações advindas do mundo globalizado em conhecimento. A educação tem desfrutado das TIC para auxiliar na prática docente. Assim, o uso dessas tecnologias gradativamente passa a interferir no processo de ensino e aprendizagem, alterando o modo de atuação, metodologias e recursos pedagógicos. Dessa maneira, corroboramos com (BIANCHI e HATJE, 2006, p. 04) quando abordam que:

> [...] as TIC podem ser consideradas um conjunto de ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano, e imprescindível para um grande número de profissionais de diferentes áreas de atuação. Compõem as TIC ferramentas tecnológicas que podem e/ou são utilizadas na educação como o quadro, o giz, os materiais didáticos, as novas TIC formadas pela informática (que abrange todo tipo de computador e periféricos), também as teleconferências, as videoconferências e as mídias tradicionais (mídia impressa, rádio, televisão, telefone).

A sociedade cada vez mais usa as TIC no seu contexto atual como forma de manter-se informada. Dessa maneira, as TIC vêm se infiltrando em todos os espaços de atuação profissional para promover a globalização e a rapidez das informações. Um exemplo é a internet que nos permite a comunicação e o acesso às informações de forma rápida e eficaz.

[3] Conforme Magda Soares (2010) tecnologia eletrônica nos oferece, dentre outras funções, uma nova forma de leitura e escrita por meio de livros digitais mediados pelas tecnologias da comunicação e informação. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.

[4] Mecatrônica é a união da eletrônica com a mecânica criando automatismos, robôs, equipamentos de uso industrial e doméstico, veículos e chegando a um dos ramos mais fascinantes da tecnologia que é construção de dispositivos dotados de inteligência artificial (BRAGA, 2005, p. 1).

Concomitante a essa situação, a escola tem procurado vincular-se as inovações do presente, de modo que essa atração geral pelas TIC passa pouco a pouco a ser considerada e aproveitada para contribuir para a formação docente. Concordamos com (TEZANI 2011, p.2) quando afirma:

> O uso das TIC na educação escolar possibilita ao professor e ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento. Isto possibilita a construção de uma nova proposta de educação que insere o conceito de totalidade no processo educativo.

Assim, as TIC proporcionam um conjunto de ferramentas tecnológicas que permite aos educadores variáveis caminhos para atuar em suas profissões. O seu uso direcionado permite ampla visão de mundo, uma vez que possibilita a ampliação da comunicação e da interação sobre fatos e conteúdos que antes não estavam em nosso alcance físico.

(PERRENOUD 2000, p.125) alerta para essa questão afirmando que, "[...] a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, decidir e pensar". Sobre essa apropriação de tecnologia e comunicação, (PRETTO, 2008, p. 583) aponta que: "Essa relação linguagem – tecnológica está intimamente associado ao movimento juvenil, que, sem medo e assumindo riscos, interage com as tecnologias de forma intensa".

A formação para utilização dessa ferramenta pode ser ofertada não só na sala de aula, mas também nos ciberespaço. Corroborando com (LÉVY, 1999, p. 5) "Mesmo quando não acompanha algum encontro material, a interação no ciberespaço não deixa de ser uma forma de comunicação". Deste modo, (LEVY, 199, p. 17) ressalta que estamos vivendo na cultura do ciberespaço e cibercultura sendo definidos como:

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estruura material da comunicação digital. Mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Assim, a acessibilidade aos meio tecnológicos, atualmente, perpassa perante todos os ambientes da sociedade, sendo inúmera a quantidade de informações e conhecimentos adquiridos em curto espaço de tempo, como por exemplo, as diversas comunicações e aprendizagens que podemos adquirir com o uso dos recursos tecnológicos. Mediante a isto, destaca (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2000, p 08):

> Sem dúvidas, a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve todos. Começa a haver um investimento significativo em tecnologias telemáticas de alta velocidade para conectar alunos e professores no ensino presencial e a distância. Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação. Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar fisicamente e o virtualmente.

Assim sendo, os recursos tecnológicos podem ser utilizados como materiais didáticos servindo como ferramenta no ensino-aprendizagem do professor-aluno, proporcionando aulas dinâmicas

e enriquecedoras. No entanto, vale salientar que não podemos descartar as consequências negativas que estas tecnologias podem provocar se não forem utilizadas corretamente.

Percebemos que as TIC na sociedade do conhecimento vêm se infiltrando em todos os espaços de atuação profissional para promover a globalização e a rapidez das informações. Neste sentido a educação tem se beneficiado das TIC para promover cursos de formação continuada um exemplo disso é o PROINFO e o Projeto Professor Conectado, que busca propiciar aos profissionais da educação aprenderem a manusear as tecnologias da informação e comunicação na tentativa de promover um ensino interativo e inserir o aluno como centro do processo educativo, proporcionando no próprio curso o manuseio das TIC para que o professor possa familiarizar-se com estas tecnologias.

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO: FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS

O PROINFO, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, implantado através da portaria nº 522 em 09/04/1997,[5] pelo Governo Federal do Brasil, com a participação do Ministério da Educação (MEC) e da iniciativa da Secretaria de Educação à distância – SEED/MEC. Conforme (TAKAHASHI, 2000, p. "O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) do MEC é a iniciativa central do País na introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem".

Neste sentido para facilitar a aproximação das TIC no espaço escolar, o PROINFO promove o uso pedagógico da informática nas escolas da rede públicas municipais e estaduais em todo país e a distribuição de laboratórios de informática para consolidar o acesso às tecnologias da informação e comunicação nas escolas, com a possibilidade de melhoria do ensino, bem como a oferta de cursos de formação continuada para os professores da rede pública de maneira a auxilia-los a se familiarizarem com o uso das tecnologias digitais que são orientadas por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)[6] são espaços de atuação de profissionais capacitados pelo PROINFO para auxiliar as escolas no processo de inserção das tecnologias. Par melhorar a realização do Programa a Secretaria de Educação à distância (SEED), em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trata da educação em todos os aspectos, elaborou a revisão do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Com o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, este passou a intitular-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

Além de mudanças no termo, houve também mudanças nas concepções do seu funcionamento, destacou-se a necessidade de reestruturar a organização do ambiente educacional e redimensionar a atuação dos professores e estudantes. (FILHO, 2012,

p.83). Também seus objetivos foram reestruturados de acordo com o decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007[7] pautados em consonância da União, Estado, Distrito Federal e Município. Desse modo, podemos ler na Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001, mais precisamente no artigo 84, incisos IV e VI que:

> I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

[5] Dados referenciados pelo site http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia- educacional-proinfo.
[6] http://www.sed.sc.gov.br/educadores/nucleos-de-tecnologia-educacional-nte
[7] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6300.htm.Acesso em: 04-07-2013.

II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação;
VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

O PROINFO, na tentativa de responder a seus objetivos, realiza cursos de formação continuada para os professores aprenderem a lidar com a tecnologia da informação e comunicação através da inclusão digital, dentre eles, os cursos Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação; Ensinando e Aprendendo com as TIC; Elaboração de Projetos. O objetivo central desse Programa é a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras.

Estes cursos de formação continuada possuem como possuem como ambiente virtual e aprendizagem o E-proinfo,[8] segundo o site do programa é um ambiente colaborativo de aprendizagem, que utiliza o ciberespaço para propiciar uma formação interativa com os professores participantes. O E-proinfo é uma ferramenta tecnológica subsidiada pela internet que permite a formação de um ambiente colaborativo de aprendizagem que permite a administração e o desenvolvimento de cursos de formação continuada. Nele acontece as atividades do Proinfo pautados na educação a distância – EAD. De acordo com o site oficial do E-proinfo, o mesmo é composto por dois web sites: o do participante e do administrador.

O SIPI (http://integrado.mec.gov.br/) refere-se a parte de coordenação do PROINFO, onde acontece as matrículas, avaliação, cadastramento dos cursos e turmas. O sistema foi desenvolvido para atender aos usuários do Programa de Capacitação Continuada em Educação a Distância, com o objetivo principal de manter o cadastro de cursistas, curso e turmas de formação.

Outro ambiente trabalhado é o E-PROINFO- integrado (e-proinfo.mec.gov.br). É o ambiente colaborativo de aprendizagem, onde possuem acervos, atividades, fórum, links como ministério da educação, portal do professor, TV escola, biblioteca virtual, bate papo, noticias, indicações de concurso e cursos e todo o país. Nesse ambiente, os professores/cursistas tem acesso para realizar as atividades do curso.

Buscamos compreender a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação na cidade de Caraúbas/RN, enfatizando a sua atuação a materialização nas escolas públicas assistidas pelo Programa.

O PROINFO foi implantado em Caraúbas no ano de 2009, quando a prefeitura municipal fez a adesão ao sistema. Para participar do Programa, o município precisa passar por dois processos: o primeiro passo é fazer o cadastro do prefeito no Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC) disponível no site http://sip.proinfo.mec.gov.br/upload/manuais/sigetec_adesao_prefeituras.pdf. O manual de cadastro contido no site elenca dados pessoais que precisam ser preenchidos pelo gestor municipal. De acordo com o site do PROINFO,[9] acrescenta que:

[8] http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1
[9] <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo>. Acesso em 05-07- 2013.

> O MEC/FNDE compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) devem providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores.

No município de escolas, atualmente, as escolas assistidas pelo PROINFO são 07 municipais na área urbana; 05 municipais na área rural; 17 unidades do centro municipal do ensino rural – CEMER[10] nas áreas rurais (municipais); 02 da rede estadual, totalizando 31 escolas atendidas pelo Programa. Os professores que participam do curso são todos os níveis da educação básica, desde a creche, ensino infantil, fundamental e médio. Os professores são convidados a participarem através das reuniões com gestores e equipe pedagógica, internet (redes sociais), e-mails. O PROINFO em Caraúbas já foram realizados 2 cursos de introdução a educação digital, 2 cursos de ensinando e aprendendo com as TIC e 2 curso de elaboração de projetos, contando com esse que estar em andamento.

PROGRAMA PROFESSOR CONECTADO: BREVE APRESENTAÇÃO DE SUAS AÇÕES

O Projeto Professor Conectado consiste em socializar com os professores da rede estadual, o uso das novas tecnologias digitais nas escolas, com o intuito de proporcionar-lhes melhores condições de trabalho, e assim, permitindo a ampliação de possibilidades para que os educadores planejem com qualidade os conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando.

O Projeto de acordo com o site[11] do portal do Rio Grande do Norte – RN, foi instituído em 2010, é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, subsidiado pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC) que consiste em socializar com os professores da rede estadual, o uso das novas tecnologias digitais nas escolas, com o intuito de proporcionar-lhes melhores condições de trabalho, e assim, permitindo a ampliação de possibilidades para que os educadores planejem com qualidade os conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando. Dessa forma, ocorreu a entrega de 10.200 computadores, notebooks, os educadores estaduais que estão atuando em sala de aula. A princípio, os computadores portáteis foram, respectivamente, entregues nas Diretorias Regionais de Educação (DIREDs) do Rio Grande do Norte.

Com base nas informações do site, O projeto "Professor Conectado", percorrerá as seguintes fases: 1. entrega das ferramentas tecnológica; 2. acesso à internet por parte do Governo do Estado; 3. disponibilização de softwares específicos para o trabalho pedagógico e posteriormente, pretende-se que ocorra uma possível ampliação da entrega dos equipamentos aos professores que estão em outras funções nas escolas, por exemplo, coordenadores pedagógicos, regentes de bibliotecas, diretores e vice-diretores.

Segundo informações expostas no site, os professores beneficiados pelo projeto não precisaram fazer inscrições, não escolheram a marca e o modelo da ferramenta e nem vão pagar. No entanto, há um critério de exigência por parte do Governo, na medida em que os professores beneficiados com os computadores forem se aposentando, deverão devolvê-los a rede estadual em que trabalha. Tudo indica que o destino dos computadores devolvidos será redirecionado aos professores que assumirem o cargo dos professores aposentados.

[10] São as escolas que não tem direção no ensino infantil.
[11] Disponível em:http://www.cefope.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/pdf/PROFESSOR%20CONECTA DO.pdf.

PROINFO E PROFESSOR CONECTADO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

No que se refere ao Programa Nacional De Tecnologia Educacional – PROINFO, vem sendo aplicado nas redes públicas de educação básica, com a finalidade de promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações – TIC. Além disso, encarrega-se de fornecer os computadores, os recursos digitais e os conteúdos educativos às escolas públicas da educação básica, sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância – SEED.

Entretanto, deve ocorrer por parte dos órgãos Estaduais, Municipais ou Federais que são beneficiados com os laboratórios de informática, a garantia de uma estrutura apropriada para receber essas ferramentas, bem como, a capacitação necessária para os docentes das redes públicas, preparando-os no manuseio dos aparelhos e de seus aparatos tecnológicos, vindo a facilitar na prática educativa, corroborando com Pierre Lévy (1999), "[...] os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes "disciplinares" como suas competências pedagógicas" (p.171).

Dessa forma, enquanto o Projeto Professor Conectado está direcionado na distribuição de computadores para os docentes que estão atuando nas redes públicas estaduais, no intuito de socializar o uso das novas tecnologias digitais nas escolas, visando a proporção de melhores condições de trabalho, e assim, permitindo a ampliação de possibilidades para que os educadores planejem com qualidade os conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando. Já o PROINFO consiste na distribuição de laboratórios de informática nas escolas nas redes públicas de educação básica, com o intuito de promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações – TIC e a promoção de cursos de formação continuada para o domínio destas ferramentas.

O uso de recursos tecnológicos na ação pedagógica é imprescindível para o processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aproximação com o PROINFO e com o Projeto Professor Conectado, permitiu-nos investigar como ocorre a interação do professor com as TIC, visto ser um profissional que possui como característica peculiar a polivalência. Esse último aspecto nos faz inferir sobre a necessidade do domínio de ferramentas didáticas que possam nortear a prática docente. Defendemos que as TIC podem ser apresentadas tanto na formação inicial como na continuada.

O uso das TIC proporciona ao docente transformar as informações advindas em conhecimento. A mixagem de linguagens favorece a conversão de saberes de forma atraente e educativa, por isso relevante. Ao considerarmos que a aprendizagem se dá pela mediação, afirmamos a importância de acompanharmos e aproveitarmos os conhecimentos advindos do mundo globalizado. Essa postura docente contribui para que seja estabelecida relação entre o contexto social do aluno com os conhecimentos construídos na escola, atitude positiva para uso das mídias e aparatos tecnológicos norteadores da ação pedagógica.

Nesse sentido, este estudo permitiu-nos refletir sobre a formação continuada que as políticas públicas vêm implementando nos espaços escolares, destacando, as contribuições do Programa Nacional de Tecnologia Educacional e do Projeto Professor conectado na Educação para a formação do professor. Ressaltamos as oportunidades disponibilizadas para adequação do contexto escolar à sociedade da informação e comunicação por meio do uso de ferramentas didáticas pedagógicas advindas dos programas para fortalecer o ensino e a aprendizagem.

O investimento tecnológico nas escolas de redes públicas da educação básica nos estados brasileiros tem aumentado consideravelmente. A distribuição de computadores por meio de programas

governamentais vem ganhando destaques significativos uma vez que, atualmente, o computador encontra-se como um equipamento indispensável na prática educativa do professor, isso ocorre por ser um instrumento que ao ser utilizado de forma direcionada, auxilia o professor no processo educativo do ensino e da aprendizagem, pois se detém de ferramentas que facilitam a prática educativa, como por exemplo, o MovieMaker, o Power Point, o Word. Além disso, podemos contar com o auxílio da internet, acessando blogs, sites ou portais educativos.

A importância de analisar as contribuições e os desafios do PROINFO e do Projeto Professor conectado, justifica-se devido esses programas serem considerados de grande relevância social e educacional uma vez que todos os estados brasileiros e a maioria de seus municípios foram contemplados por esses programas. Porém, apesar de trabalharem com a mesma ferramenta tecnológica, o computador, os programas possuem finalidades diferenciadas. Com base nos dois programas expostos acima procuramos conhecer como esses recursos estão sendo readaptados e utilizados as escolas que comtemplam ações tecnológicas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com o exposto podemos perceber que os programas governamentais são uma ação que tende a contribuir para a prática educativa dos professores, na busca de inseri-los no mundo tecnológico no qual vivemos, tornando-os com habilidades capazes de proporcionarem para os educados melhor atuação educativa, vindo a mediarem conhecimentos e saberes que permeiam esse âmbito.

Vale salientar que no mundo atual e globalizado em que vivemos, as ferramentas tecnológicas são consideradas indispensáveis no meio educativo e que o investimento nesta área é fundamental e imprescindível. No entanto, de nada adianta haver por parte do governo a iniciativa da distribuição de ferramentas tecnológicas que poderiam auxiliar o professor em sua prática educativa se esses profissionais não dominarem o uso dessas ferramentas. Por esse motivo, deve ocorrer juntamente com a implantação desses programas formação de qualidade que possa garantir aos educadores, a possibilidade de manusearem as ferramentas tecnológicas com êxito, auxiliando na criação do fazer pedagógico.

Um profissional da educação deve ser estimulado em sua prática a aprender o tempo todo, a investir na própria formação, a pesquisar e a interagir com outras pessoas, para assimilar novos conhecimentos. É nesta perspectiva que o curso de formação continuada do PROINFO e o Projeto Professor Conectado tem se fundamentado, em proporcionar aos docentes cursistas do programa a aprender novas práticas de ensino, novas metodologias que fortaleça no docente a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Brasil. Presidência da República. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 28-07-2013.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. A formação profissional em Educação Física e as tecnologias de Informação e Comunicação: Um estudo a partir do CEFD/UFSM.

<Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1097/1674> Acesso em: 24 ago. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Socia**l. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de administração de empresas. São Paulo. 1995.

LÉVY, Pierre. Cibercultura/ Pierre Lévy: tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34. 1999. 264 p. (coleção TRANS).

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org). **Novas Tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. EDUFAL, Maceió, 2002.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**/ José Manuel Moran, Mrcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

NAZARENO, Cláudio [et al.]. **Tecnologias da Informação e sociedade**: o panorama brasileiro. Brasília 2006.

OLIVIERA, Ivone Maria. et al. **Proinfo integrado RN**: ampliando as possibilidades na formação de professores, 2009, p. 3. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br storage materiais 0000015077. pdf. Acesso em: 24-07- 2013.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p 192.

PRETTO, Nelson De Luca: **Educar na era digital:** construindo redes colaborativas. 2008. Disponível em: www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_nelsonemariahelena.pdf. Acesso em 02- 08-2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Sã Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias cientificas:**TCC- dissertação – tese. São Paulo. Avercamp, 2005.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935. Acesso em: 02-06-2013.

TAKAHASHI, Tadao. (org). **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues.**A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação:** desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular**.**revistafaac, Bauru, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set. 2011.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC.** Guia do cursista. – 2ed. Brasília: Secretaria de educação a distância, 2010.

VALENTE, Armando José. **Diferentes abordagens de educação a distância**. 1999. Disponível em: .proinfo.gov.br upload biblioteca.cgd 195.pdf. Acesso em: 02-06- 213. Disponível em: http://www.cefope.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/pdf/PROFESSO R%20CONECTADO.pdf.

RECURSOS MIDIÁTICOS: REPENSANDO O USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA
UERN – Mestre – lulinhaduarte@hotmail.com
IURE COUTRE GURGEL
UERN- Mestrando – Yurecoutre@yahoo.com.br
FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
UERN – Especialista – heltonduarte79@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações que atualmente vivenciamos na sociedade, especialmente aquelas advindas das tecnologias, demanda dos profissionais de educação aperfeiçoamento, para consequentemente, aderirem aos novos meios oferecidos pela nova tecnologia. Isso requer do professor uma nova postura, um repensar a docência em sua dimensão social. Isso significa dizer que os saberes docentes, como apresentam Pimenta e Lima (2004), não deve se restringir ao espaço de sala de aula, uma vez que as relações que aí se estabelecem são determinadas pelos contextos mais amplos.

Essa nova postura do educador está em consonância com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e com as proposições das atuais reformas para uma educação de qualidade defendida pelos organismos multinacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, a UNESCO, bem como a política do Banco Mundial acompanhada pela Agência Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que definem que a busca da qualidade da educação se sustenta nos pilares, defendidos por Delores em seu relatório, quando apresenta que a escola deve desenvolver no aluno o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, definindo como as mais modernas concepções de ensino e aprendizagem praticadas entre os países latino- americanos.

Essa visão prospectiva compreende o conhecimento como algo indispensável para enfrentar os desafios do próximo século, assinalando novos objetivos à educação, rompendo com as velhas concepções de ensino, pois se estabelece uma nova ideia que se tem da educação. Assim sendo, estar-se desenvolvendo um ensino contextualizado, favorecendo a curiosidade e fortalecendo a confiança do aluno na escola e nos saberes sistematizados por ela.

Devemos ser conhecedores de que a tecnologia da informação não se restringe a equipamentos (*hardware*), programas (*software*) e comunicação de dados. Existem tecnologias relativas ao planejamento de informática, ao desenvolvimento de sistemas, ao suporte ao *software*, aos processos de produção e operação, ao suporte de *hardware*, etc.

Tecnologia, no seu sentido mais amplo, não se resume só ao uso de computadores, celulares, *Home Page* e similares. Contudo, está ao nosso redor uma infinidade de recursos dos mais diferentes tipos de tecnologias, a disposição ou não do público escolar, porque dependem, antes de tudo, de uma política e de um planejamento educacional e pedagógico, que incluem desde a captação desses recursos, a apropriação do conhecimento para a alfabetização digital para qual se exige forma-

ção docente adequada e continuada, bem como metodologia dinâmica e articulada entre as mais diversas áreas do saber socialmente constituído.

Esse entendimento tem provocado algumas inquietações por parte de estudiosos e educadores da contemporaneidade preocupados com a adequação do ensino às novas inovações tecnológicas.

O QUE PENSAM SOBRE O TEMA EM QUESTÃO

A contemporaneidade é marcada pela velocidade, na qual as mudanças acontecem de maneira tão rápida, que se não nos dermos conta dessas mudanças ficaremos a margem da sociedade. Como vivemos em uma sociedade que utiliza as tecnologias a todo instante para facilitar as vidas das pessoas, necessário se faz estarmos em constante busca do saber.

Assim sendo, observamos que na sociedade moderna, as novas tecnologias tornaram-se ferramentas importantes para a vida dos sujeitos, modificando pensamentos, atitudes e comportamentos. Isso porque a sociedade moderna possui um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno dos avanços tecnológicos vivenciados a partir da década de 1970. Esse modelo de metodologia se caracteriza pela implementação das TICs em variadas atividades da vida do sujeito moderno. Nas duas últimas décadas do século XX assistimos a uma mudança radical nas formas de aprender e transmitir informações. Tais constatações nos inquietam como professores comprometidos com uma educação de qualidade, visto que essas mudanças exigem um novo fazer educativo, o que nos remete aos postulados de Guimarães e Dias (2002, p.

23) que apresentam que torna-se cada vez mais indispensável um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas distanciando-se do discurso monológico, da metodologia que considera a sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas e de conhecimentos prontos, devemos sim, comprometermos como uma educação de qualidade flexível e renovadas. Daí a importância de sabermos como se dá o processo de incorporação das TICs nas propostas educativas, de modo a podermos refletir sobre a prática pedagógica do professor na atualidade.

Entendemos que os recursos tecnológicos devem ser inseridos na escola como instrumento facilitador do ensino-aprendizagem, pois as novas tecnologias, quando bem utilizadas podem melhorar a forma de ensinar e aprender. Conforme postula Abreu (2002) devemos estar atentos para o que as novas tecnologias nos proporcionam e nos conclamam, ou seja, é fato visível a importância das instituições escolares incorporarem as novas tecnologias de maneira eficiente e eficaz, de modo a superar a fragmentação curricular que tanto limita as relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar. Necessitamos deixar de lado o modelo educacional que não atende as expectativas da sociedade moderna, sob pena do educador inserido na modernidade ser frustrado em sua busca. É importante que o educador na era da informática, as novas tecnologias de informação e comunicação sejam inseridas no contexto escolar como subsidio mediador na contribuição do processo de inclusão do aluno no espaço cibernético.

O educador sendo conhecedor de que as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm causando impacto, gerando novas culturas e mudando o cenário educacional, deve procurar meios para que a escola promova uma metodologia reflexiva para que assim os recursos tecnológicos possam contribuir para melhorar a situação da educação nas escolas, pois sabemos que os alunos de hoje têm acesso a todo tipo de tecnologia, e, diante desse contexto, devemos oferecer métodos que aproximem a aprendizagem escolar das demais vivenciadas por eles.

UMA PAUTA PARA NOVAS REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO EDUCATIVO

Há muitas razões para utilizarmos os recursos tecnológicos na escola, pois as novas tecnologias estão em todos os espaços, e quem não as compreende será mais facilmente manipulado por quem as domina. Sendo assim, compete à escola utilizá-las de maneira correta, transformando-as em recursos pedagógicos capazes de dinamizar a ação, a interatividade e a produtividade em sala de aula, fazendo com que o aluno sinta prazer no processo de aquisição do conhecimento. Isso é defendido por Kenski (2001, p. 37) quando destaca que: "As tecnologias mais amplamente utilizadas como o livro, os vídeos e a televisão são recursos que ampliam o espaço da sala de aula, mas que não dispensam a realização de planejamentos". O que nos faz refletir que a simples apresentação de um filme ou programa de televisão sem planejamento ou sem relação com o que está sendo discutido na escola não pode ser considerado como um bom recurso metodológico. Nenhum tipo de trabalho pedagógico sem objetivo conseguirá levar professores e alunos para uma inovada forma de produção do saber, mas sim, leva a uma forma de recepção passiva e insignificante do conhecimento. Isso porque privilegiam-se os meios em detrimento das mediações. Partindo desse pressuposto, o desafio que se coloca para a escola é formar os educandos da atual sociedade da informação e da comunicação, para que possam exercer a sua cidadania ativamente, de maneira que sejam contínuos aprendizes, capazes de construir sua própria autonomia na produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, o uso da tecnologia no fazer educativo requer uma nova maneira de ensinar e aprender, por isso, o currículo da escola precisa ser condizente com a realidade das novas tecnologias de comunicação e informação.

Compreender as contribuições dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem poderá acarretar avanços e mudanças na escola. Por isso, é importante considerar as possibilidades e potencialidades que a tecnologia nos apresenta para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar, ordenar o conhecimento. Em outras palavras, é preciso compreender que a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de capacidades de ler e de interpretar o mundo de maneira significativa, e as novas tecnologias podem ser ferramentas fundamentais nesse processo.

Para que isso aconteça, a escola precisa entender e compreender a utilidade das novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs), de maneira que elas possam ser introduzidas na prática pedagógica do professor, pois cada tecnologia carrega suas próprias especificidades que podem ser usadas de maneira complementar entre se ou podem ser integradas com qualquer outro recurso tecnológico ou não.

A utilização das tecnologias na educação não se baseia apenas em uma escola equipada, mas em propostas de elaboração de possibilidades de construção de uma nova organização curricular e didático-pedagógica, enriquecida pela diversidade de conteúdos. Nesse contexto, as disciplinas escolares devem representar um meio e não o fim na aquisição do conhecimento. Conforme defende Perrenoud (1999, p. 13), "o educador precisa refletir sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes". Nesse contexto, o constante refletir sobre a sociedade leva-nos a definir o processo de formação do professor como um ato contínuo se considerarmos as mudanças na sociedade e a importância do professor, enquanto

agente condutor do processo educativo na escola. Isso implica dizer que esse profissional não pode e, especialmente, não deve se isentar ou se eximir de suas competências éticas nesse espaço de decisões e de novas exigências profissionais e sociais, sob risco de ver seu trabalho condicionado à mera operação de recursos tecnológicos, tarefa que qualquer técnico faria sem muitas dificuldades.

SOBRE AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NA ESCOLA

Quando nos deparamos com as novas tecnologias da informação e da comunicação na escola encontramos grandes desafios, pois as mesmas são apresentadas como propostas de mudanças na metodologia de ensino. Entretanto, muitas vezes, existe resistência por parte de alguns profissionais de educação em mudar seu plano de aula ou sua metodologia, porque parecem ter medo do novo. Para que o uso dos recursos tecnológicos se faça presente no cotidiano da escola, é necessário que o educador adote uma atitude reflexiva. Sobre essa questão, Schon (2000) ressalta a importância que a reflexão tem com relação a atividades e atitudes educacionais. Donald Schon (2000) introduziu na década de 1980 o conceito de professor reflexivo como forma de problematizar questões referentes à teoria e a prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana. Esse conceito se opõe a ideia de racionalidade técnica.[1]

A concepção da prática pedagógica, nesses termos, diz respeito a uma formação que se baseia no olhar introspectivo do fazer pedagógico. Uma formação comprometida com a manutenção de uma prática significativa, ética e coerente tanto com o referencial teórico da sua formação com a vida no mundo e as leituras que seus alunos fazem dela, exige do educador competências necessárias ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, por isso uma boa formação é indispensável. O que nos faz recorrer aos postulados de Valadares (in: PIMENTA, 2002, p.199): quando apresenta que: "A formação do professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios, e os mais diversos". Ou seja, ao refletir sobre uma ação deve-se ser ciente de que essa reflexão deve ser realizada á luz de um referencial teórico condizente com o contexto atual.

ANÁLISE DOS DADOS

Observamos que as mudanças ocorridas nos últimos anos, trazidas pela globalização e pelo avanço das tecnologias de comunicação e da informação, oferecem meios nunca antes disponíveis para circulação e armazenamento de informações. Neste sentido, a escola deve ensinar desde o princípio conhecimentos necessários para que o aluno possa se adaptar a esse mundo de mudanças.

Neste contexto, de mudanças provocadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, a educação encontra-se frente a mais um desafio dentre tantos que já lhes foram impostos, pois a cada momento da história da humanidade, a escola é questionada para dar uma resposta às características atuais demandadas pela sociedade moderna no que se refere a formação do cidadão. Assim, diante desse cenário, resolvemos conhecer como se dá a implantação das tecnologias da

[1] Schon denominou racionalidade técnica, ações didáticas que se reduziam a escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente escolar. O contexto de racionalidade técnica mecaniza o pensamento negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento prático do professor a um conhecimento como técnica. (VALADARES, 2002, p. 188)

informação e comunicação em uma escola pública de Lucrécia/RN. Para isso, realizamos aos questionamentos com alguns professores: Iniciamos perguntando o que entende sobre tecnologias da informação e comunicação, tivemos como resposta do professor (p2).

> São recursos midiáticos que servem para facilitar a vida das pessoas. E também pode ser considerado como metodologias eficazes no processo de ensino, mas para isso temos que conhecermos primeiro para podermos se apoderar de maneira produtiva. Acredito que isso é o que está faltando.

A resposta desse professor deixa transparecer que é conhecedor do que seja as tecnologias da informação e comunicação, bem como sua utilidade no ensino. No entanto, quando fala que o professor precisa conhecer essas tecnologias para poder usar eficazmente, e ainda diz que isso é o que falta, demonstra que a escola ainda não está usando as tecnologias de maneira adequada por falta da formação do professor. Kenski (2008, p. 137) chama atenção do educador para essa questão quando apresenta que: "A ação docente mediada pelas tecnologias requer outra maneira de fazer educação." Ou seja, a capacitação do professor é premissa indispensável para um bom uso das novas tecnologias, uma vez que o bom uso que delas se faz trará mudanças nas formas de ensinar. Mesmo porque, as novas tecnologias por si só, não garante um ensino eficaz, pois estas dependem da escolha de boas estratégias, de um bom planejamento e da interação com a realidade do aluno.

Ao perguntarmos qual a sua formação, e se esta influência no seu fazer pedagógico obtivemos como resposta de um dos professores, (p3).

> A minha formação é o 2º grau "antigo magistério", mas mesmo com essa formação atuo na área há 25 anos. Mesmo com todo esse tempo de experiência não me sinto realizada com minha profissão, não somos valorizadas, talvez por isso nunca me interessei em fazer uma graduação.

A resposta desse professor faz-nos sugerir que ele atribui o seu atraso no conhecimento pedagógico não apenas por possui como grau de instrução o segundo Grau, mas sim, por sua profissão não ser valorizada, atribuindo a não busca por um ensino superior a desvalorização da profissão. Percebemos que sua formação está muito aquém da formação que se espera ou é exigida para a educação do século XXI, (PERRENOUD, 2002) defende que a nova educação ou era do conhecimento requer do indivíduo, criatividade, e desenvolvimento de habilidades básicas e técnicas, mas também as capacidades de lideranças, tomada de decisão, resolução de problemas, e as habilidade de comunicação e de raciocínio crítico. Por isso, chegamos supostamente esse professor está em atraso do conhecimento para si e para a sua prática de sala de aula.

Ao indagarmos sobre como é utilizado as tecnologia da informação e comunicação em sala de aula o professor (p4) respondeu:

> Disse que sem dúvida, as novas tecnologias ajudariam muito na prática pedagógica. Mas não sei como utilizar, a minha formação não foi suficiente para isso. Sou formado em Pedagogia e paguei uma disciplina Informática na educação sem ter contato com o computador.

A resposta desse professor leva-nos a supor que é consciente de que as novas tecnologias são importantes como metodologia, mas culpa o não conhecimento do uso da mesma a má formação na graduação. Para esse professor a formação se restringe a apenas ao nível superior. Em nenhum momento de sua fala disse se usava as tecnologias em sala de aula, e como tais ferramentas ajudariam no aprendizado dos seus alunos, apenas fala que facilitaria o desenvolvimento de uma boa prática

pedagógica. Esse professor parece esquecer que a formação não se restringe apenas a um nível superior, mas também a formação continuada, pois o educador comprometido com uma educação de qualidade deve estar sempre buscando novas maneiras de se aperfeiçoar, estudando e pesquisando, para não perecer frente aos avanços tecnológicos e a nova sociedade da informação e comunicação.

Perguntamos ainda sobre qual a sua concepção de aprendizagem com o uso das novas tecnologias. O professor (p 5) respondeu:

> Sei que as novas tecnologias facilita a vida de todos, mas acho que a minha só complica, pois não sei nem digitar, imagine utilizar na minha sala de aula.

A fala desse professor deixa transparecer que os seus conhecimentos do uso das novas tecnologias é precário para a nossa realidade, e quando diz que não sabe utilizar em sala de aula faz-nos compreender que a sua prática está enraigada pela pedagogia tradicional, talvez resumindo, apenas as velhas tecnologias, como o livro didático, o quadro negro, o giz etc. Nem mesmo digitar esse professor sabe. Essa fala, nos deixa preocupados, pois, sabemos que o papel do professor não é apenas o de transmitir informações, mas sim de mediador, facilitador da construção do conhecimento, e o computador como qualquer outro meio tecnológico, quando bem utilizado passa a ser um aliado ao professor como mediador entre os aparatos metodológicos capazes de enriquecer o trabalho pedagógico na sala de aula. Para Veiga (2001, p. 32): "Ao utilizar o computador os alunos entram em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar". Ou seja, ao invés de apenas receberem informações os alunos também constroem conhecimentos, formando assim um processo interativo na construção do saber.

Seguindo essa linha de pensamento indagamos se a escola oferece tais recursos e como eles são utilizados para fins educativos. O professor (p6) respondeu:

> A escola dispõe de alguns recursos tecnológicos como alguns computadores e um datashow. Mas não há uma política de formação para lidar com esses recursos. Não uso muito os recursos disponíveis por que a escola não dispõe de pessoas capacitadas para manusear tais equipamentos.

O mesmo afirmou que a escola dispõe de alguns recursos tecnológicos. Mas sugestivamente, o seu discurso leva-nos a entender que esse professor culpa não saber usar as novas tecnologias a escola por não possuir políticas de formação e por não ter pessoas na escola capacitadas para manusear esses recursos. Essa sua postura enquanto educador inserido em uma sociedade moderna onde fica? Pois é sabido que, as capacitações muitas vezes se restringem ao como operar deixando de lado o aprendizado dos possíveis usos necessários na incorporação da vida cotidiana do sujeito. Por essa razão, não basta apenas saber manusear as TCs, mas sim, saber aproveitar as suas possibilidades na construção do conhecimento.

Sabemos que essa é uma realidade em grande parte das escolas, mas como educadores modernos, precisamos buscar meios para que os alunos tenham acesso a todas as tecnologias disponíveis em suas escolas e na sociedade. Após analisarmos as respostas dos professores pesquisados, sugestivamente a problemática do má uso das novas tecnologias se dá em grande parte pela precária formação do professor em como utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação. Também foi possível perceber a falta de esforços por parte de alguns professores quando apresentaram que não usam os recursos porque não estão preparados para usar em suas aulas. Conforme postula Perrenoud (2000, p 128) "Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o

pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa [...]". Dessa forma, entendemos que o professor deve procurar meios que facilite o despertar de sua reflexibilidade, para a partir daí, implementar em sua prática pedagógica metodologias que estejam em consonância com a sociedade moderna.

É importante lembrar o que apresenta Demo (1997, p. 14), no que se refere ao ensino: "quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar". Nesse caso, percebemos a importância do educador de estar sempre se atualizando frente às transformações da sociedade moderna. Desse modo, o professor com o perfil destacado pelo teórico estará hábil a interagir em grupos, a se adaptar às novas mudanças, além de ser flexível e criativo para atender às necessidades da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito, vivemos em um mundo em constantes mudanças e em acelerado desenvolvimento, onde a tecnologia está presente em tudo. E a escola, como parte deste universo, tem a função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente a sua cidadania. Dessa forma, as tecnologias causaram grandes impactos na educação, criando novas culturas de ensino-aprendizagem, e especialmente, novas relações entre professores e alunos.

Assim sendo, a escola vem passando por vários desafios e um destes é transformar o contexto escolar num espaço crítico para análise e apropriação dos recursos midiáticos, pois a tecnologia avança, num ritmo acelerado e, no entanto, a discussão é minimizada, na maioria das vezes, pautada em saber ou não utilizar a técnica. Vencer o medo do mito que foi criado nas escolas de lançar-se na aventura do desconhecido, é premissa indispensável na atualidade, pois deve-se procurar apropriar- se das variadas possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem. Esse é um dos primeiros passo para a possibilidade de torna as TICs ferramenta pedagógica indispensável a formação do sujeito moderno.

Dessa forma, a escola enquanto instituição formadora e sistematizadora do conhecimento, não pode desconsiderar o uso das TICs, já que as mesmas fazem parte do cotidiano do sujeito cibernético. A partir disso, o uso das tecnologias educacionais passam ser considerados como meios propulsores, e/ou facilitadores de novos conhecimentos.

Logo, é preciso que os profissionais de educação estejam abertos para os novos conceitos e as novas formas de ensinar. Por tudo isso, necessário se faz o educador incorporar a reflexão no seu dia a dia escolar, de modo a procurar melhorias para o seu fazer pedagógico.

Portando, pudemos constatar que para que as novas tecnologias da informação e comunicação sejam utilizadas de maneira proveitosa nas escolas não basta à simples existência da tecnologia ou uso de ferramentas e recursos tecnológicos. Mas sim, que todos que fazem parte da educação em especial os educadores procurem conhecimentos para sua atualização, não culpando os outros pelo não conhecimento das novas tecnologias, mas que passe a entender que uma boa a formação depende de cada um, ou seja, da sua busca de saberes.

REFERENCIAS

ABREU, M. P. **Um estudo classificatório das ferramentas tecnológicas envolvidas em um processo de gestão do conhecimento.** 2002. Dissertação (Mestrado). Departamento de Engenharia de Produção – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias:** um re-pensar. 2 ed. Curitiba: 1bpix, 2008.

KENSKY, V. M. **O papel do professor na sociedade digital.** São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2003. MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas, 1998.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto alegre: Artes Medicas, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** Campinas: UNICAMP, 1993a.

REDE DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

WILLIANY TAVARES DOS SANTOS
PET Pedagogia/UERN – willianytavares12@hotmail.com
JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS
POSEDUC/FE/UERN – maccolle@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As tecnologias novas ou velhas, interferem no modo como nos relacionamos com o tempo e o espaço, pois "diariamente redimensionam as nossas disponibilidades temporais e nossos deslocamentos espaciais" (KENSKI, 1998, p.60). Frequentemente está presente nos meios midiáticos o discurso de que as tecnologias de comunicação, com o crescente investimento na criação e reelaboração de aparatos tecnológicos, veem provocando mudanças no modo de vida das pessoas. Segundo Manuel Moran (1995) isso ocorre devido ao avanço do capitalismo, que busca fortalecer o modo de vida predominante nas regiões urbanas. "Mas, na essência, não são as tecnologias que mudam a sociedade, mas a sua utilização dentro do modo de produção capitalista" (MORAN, 1995, p.1). Nesta concepção, o que ontem era moderno, amanhã já não é mais.

É a partir do desenvolvimento desse contexto, na exacerbação de seus pressupostos, com o uso generalizado da informática, numa sociedade que ultrapassa os limites da modernidade, que é criada a Rede de Experiências Inovadoras, como espaço colaborativo que visa fomentar as relações estabelecidas entre as escolas de Ensino Médio, todas adeptas ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Através deste Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pretende-se possibilitar a formação docente visando uma prática potencializadora de melhores condições de aprendizagem dos alunos.

Objetivamos com este estudo compreender como ocorre a utilização da Rede de Experiências Inovadoras pelos professores de Ensino Médio do Estado Rio Grande do Norte- RN, buscando perceber as dificuldades enfrentadas por estes e as contribuições da Rede para a prática docente. Para tanto, utilizamos como metodologia abordagem qualitativa, que de acordo com Godoy (1995), possibilita a melhor compreensão do fenômeno, contextualizando, analisando a situação de forma integrada, buscando as perspectivas das pessoas que fazem parte da realidade estudada.

Realizamos, inicialmente, revisão bibliográfica respaldados nos estudos de autores como Vani Kenski (1998) e Pierre Lévy (1999) que discutem sobre o surgimento das tecnologias e suas influências na sociedade atual. E Edméa Santos (2003) que trabalha a temática de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como instrumento possibilitador do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, buscamos discutir a Rede de Experiências Inovadoras a partir de documentos disponibilizados por uma técnica pedagógica da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte.

Utilizamos a observação da Rede de Experiências Inovadoras como meio viável para coleta de dados. Através da realização de cadastro como membro, pudemos ter acesso as informações

disponibilizadas aos usuários da Rede, bem como, conhecer e compreender como ocorre a dinâmica existente na utilização, pelos professores, das ferramentas disponíveis na Rede.

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com professores de Ensino Médio vinculados a Rede de Expriências Inovadoras. Entendemos a entrevista semiestruturada como sendo a "técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos" (Duarte apud Queiroz, 2002, p. 147) articulando perguntas fechadas, previamente formuladas, com perguntas abertas, quando os pesquisados têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Como complemento, cruzamos estes discursos com as informações coletadas durante a observação na busca de, através dos depoimentos, perceber as possíveis contribuições da Rede para a formação e prática docente, bem como, as dificuldades enfrentadas pelos professores na utilização desta.

TECNOLOGIAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA SOCIEDADE

Neste tópico discutiremos o surgimento das tecnologias e suas influências na vida dos indivíduos que vivem na sociedade atual, perpassando por debates sobre o ciberespaço, as redes sociais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Este último como meio possibilitador da construção coletiva do saber.

Ao longo da história, a possibilidade de raciocinar vem permitindo ao ser humano

- ao contrário dos demais seres vivos – construir instrumentos que cada vez mais estão auxiliando na vida cotidiana e contribuindo para a formação da vida em sociedade. Na sociedade atual, com o surgimento dos computadores, dos celulares multifuncionais, dos tablets e, consequentemente, da internet e das redes sociais. Vivemos, segundo Kenski (1998), na era da velocidade em que as informações se deslocam até as pessoas em tempo real através da 'rede'. Sendo preciso que estas estejam em constante estado de aprendizagem e adaptação ao novo, para que ocorra um convívio pacífico com esta nova sociedade.

Para esclarecermos essa discussão, acreditamos ser necessário definir o termo 'rede'. A 'rede'[1] ou 'ciberespaço', como Pierre Lévy a denomina, se configura como:

> O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p.17).

Ou seja, cultivado pelas informações que são depositadas pelos sujeitos, o ciberespaço, na concepção do autor, se configura no meio digital em que as conexões constituídas entre os sujeitos são estabelecidas.

Já Edméa Santos (2003) compreende o 'ciberespaço' não apenas como um meio de comunicação ou como um depósito de informações a serem disseminadas entre seus usuários. Mas, como um ambiente propício à construção colaborativa de conhecimentos, pois ele "reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces" (SANTOS, 2003, p. 4). Ou seja, o 'ciberespaço' não pode ser visto apenas como instrumento disseminador de informações produzidas por especialistas, nem tão pouco mais um meio de comunicação. Mas sim, como um ambiente propício à construção

[1] Neste artigo optamos por utilizar o termo rede.

colaborativa de conhecimentos, através da utilização de interfaces presentes em seu meio (SANTOS, 2003).

Manuel Castells (2005) discute sobre os sujeitos que vivem na sociedade atual, denominando -a de 'sociedade em rede'. Para o autor a comunicação estabelecida por meio da 'rede' é sem fronteiras, é global e se sustenta devido aos interesses de capital, bens, comunicação, ciência e tecnologia integrados a lógica do poder, chegando a países de todo o mundo. No entanto, esta sociedade se caracteriza como excludente, pois a maior parte da humanidade não tem acesso aos benefícios difundidos por ela, apesar de continuar a mercê de sua lógica e poder. Ele argumenta, ainda, que a cultura desta sociedade é organizada a partir da troca de mensagens através da rede.

Pierre Lévy (1999) também apresenta seu pensamento a respeito da cultura desta sociedade, quando a denomina de 'cibercultura'. Destacamos que o autor a considera como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (LÉVY, 1999, p.17). Ou seja, a 'cibercultura' se configura no modo de vida predominante na sociedade que se beneficia do 'ciberespaço', onde os sujeitos encontram os estímulos necessários à inserção nessa nova sociedade.

Zigmunt Bauman (2008) fala que os indivíduos que vivem na sociedade atual, denominada por ele como líquido-moderna, tendem a exporem suas vidas nas redes sociais,[2] como diários virtuais. Sendo essa prática não apenas disseminada entre os jovens, mas está presente em todos os âmbitos da sociedade. No entanto, as redes sociais também podem servir como meio propício à apreensão e construção de saberes coletivamente. Já que permitem que os indivíduos expressem suas opiniões, desejos e dúvidas, interagindo com outros usuários fomentando, assim, o intercâmbio de conhecimentos. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são exemplos de redes

sociais que, em essência, foram criadas com intuito de servirem como ambiente possibilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Os primeiros ambientes virtuais destinados à educação, segundo Anelise Sihler (2011, p.6) "foram construídos no início dos anos 90, quando, então, a web tornou-se um espaço, cada vez mais comum, sendo utilizada como recurso auxiliar nos cursos de graduação e pós-graduação".

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) começaram a surgir no ciberespaço a fim de fomentar o processo de ensino-aprendizagem, sendo destinados ao "suporte de atividades mediadas pelas tecnologias digitais. Eles integram múltiplas mídias e variados recursos para facilitar a apresentação de informações e a interação entre pessoas e seus objetos de conhecimento" (VILARINHO, 2011, p.136).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vale salientar, podem vir a assumir várias no menclaturas, como por exemplo, Espaço Colaborativo de Aprendizagens, empregado na Rede de Experiências Inovadoras que se configura em objeto de estudo desta pesquisa. Durante a revisão bibliográfica percebemos que mesmo os teóricos utilizando nomenclaturas diferentes, ambos se referiam ao mesmo instrumento em seus discursos quando faziam referência a ambientes propícios a socialização e a construção de conhecimentos coletivamente. Como nos embasamos, principalmente, nos textos de Edméa Santos que emprega a terminologia Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), utilizaremos esta nomenclatura ao longo texto. Jaciara Carvalho (2009) argumenta que as Redes Virtuais de Aprendizagem, como ela as denomina, são agrupamentos de pessoas presentes

[2] Compreendemos as redes sociais a partir dos estudos de Raquel Recuero (2009). Esta considera as redes sociais na internet como um conjunto composto por dois elementos: O primeiro elemento são **os atores**, que representam pessoas (perfis de twitter e facebook) e grupos ou instituições (blogs e fotologs, concebidos como os 'nós' da rede). E o segundo elemento são **suas conexões**, laços sociais estabelecidos entre os atores.

no ciberespaço, com intencionalidade educativa, onde um contribui no processo de aprendizagem do outro (aprendendo, ensinando e crescendo junto), valorizando a coletividade, a solidariedade, o compromisso e a colaboração.

Deste modo, os sujeitos não possuem papéis fixos, como professor ou como educando, pois a qualquer momento o sujeito que ensina pode vir a ser aprendiz e vice- versa. A autora afirma, ainda, que os AVA se caracterizam pelo fato de apresentar, mais fluidez e dinâmica, diferentemente das relações modernas de ensino-aprendizagem presentes nas escolas, pois dependem do envolvimento e colaboração dos participantes no processo de construção do conhecimento.

Segundo Anelise Sihler (2011) com a velocidade em que as informações são processadas e disponibilizadas no ciberespaço, os sujeitos podem no AVA construir seus conhecimentos ao mesmo tempo em que se socializam e se sentem parte de um grupo. A Rede de Experiências Inovadoras se configura em um dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem presentes no ciberespaço que tem como propósito o estabelecimento de um grupo que prisma pela interação e troca de experiências.

CRIAÇÃO DA REDE DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

A seguir discorreremos sobre a criação da Rede de Experiências Inovadoras e apresentaremos as ferramentas que são disponibilizadas na Rede. A Rede de Experiências Inovadoras se configura em um ambiente pensado como subsídio para a interação e intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Norte que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Instituído pela portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, o ProEMI visa auxiliar as secretarias de educação dos Estados e Distrito Federal na melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio não profissionalizante, com destaque para projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística e a valorização da cultura, da leitura e da relação teoria-prática, bem como o aprimoramento da utilização de novas tecnologias (BRASIL, 2009).

Desta maneira, o ProEMI surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criarem iniciativas inovadoras para o Ensino Médio, compatíveis com as exigências da sociedade atual. Através dele, "propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter- relações existentes entre os eixos formativos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura" (BRASIL, 2009, p. 14), viabilizando, para tanto, apoio técnico e financeiro. Este último, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE.

Com a crescente necessidade de estreitar as relações entre as escolas (professores, gestores, coordenadores, supervisores) que aderiram ao ProEMI de todo o Estado do RN, bem como destas com órgãos governamentais de educação como a Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes (DIRED), a Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM) e a Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura (SEEC). Surge, segundo a técnica pedagógica da SEEC, a ideia de utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem como instrumento possibilitador da concretização do intercâmbio de conhecimentos e de experiências, favorecendo a comunicação contínua e linear entre os agentes envolvidos e a promoção da formação continuada de professores.

Segundo a técnica pedagógica da SEEC no ano de 2011, foram realizados pela SUEM encontros de formação para professores, gestores e coordenadores das escolas vinculadas ao ProEMI, no qual foi apresentada a plataforma que hospeda a Rede de Experiências Inovadoras, a plataforma

NING, plataforma online que possibilita a criação de redes sociais corporativas, permitindo que apenas conteúdos de interesse comum possam ser compartilhados.[3]

Inicialmente, os encontros envolveram educadores de 11 escolas do RN, técnicos pedagógicos da DIRED e da SEEC, tendo como responsáveis por sua implantação, os técnicos pedagógicos da SUEM. Apenas no ano de 2012 é que a Rede começou a funcionar, atendendo atualmente 44 escolas estaduais de Ensino Médio adeptas ao ProEMI. Para tanto, foram pensadas ferramentas que deveriam estar presentes na Rede de Experiências Inovadoras como meio de viabilizar a interação, o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as Escolas de Ensino Médio do Estado do RN que aderiram ao ProEMI.

Dentro da Rede de Experiências Inovadoras (http://redeemiexperienciasinovadoras.ning.com) são disponibilizadas ferramentas que possibilitam efetivar os objetivos almejados em sua criação. Podemos destacar entre elas o fórum, o correio eletrônico, a sala virtual, o blog e a biblioteca.

A interface fórum pode ser organizado pelos próprios participantes da Rede, sendo denominado, neste caso, como debates temáticos. Já quando são organizados pela coordenação da Rede (técnicos pedagógicos da SUEM) são denominados fóruns especializados. Essa ferramenta permite a participação de seus integrantes, registro das reflexões, construção coletiva de saberes a partir das experiências e se constitui em espaço propício à publicação de conteúdos produzidos nas escolas ou na própria Rede.

A Rede também permite que seus usuários troquem mensagens assíncronas, por meio do correio eletrônico, bem como admite que estes se comuniquem em tempo real, através da sala virtual. Esta ultima, conhecida geralmente como chat ou bate-papo, possibilita, segundo Edméa Santos (2002, p.10) "(...) que as distâncias geográficas, simbólicas e existenciais possam ser (re)ssignificadas, permitindo a troca de saberes, desejos, dúvidas a qualquer espaço/tempo". Ou seja, para a autora, através deste instrumento os sujeitos podem se comunicar em tempo real para trocar informações ou fazer amizades, por exemplo, não necessitando estarem no mesmo espaço físico.

Na Rede, também há espaços que permitem a socialização de atividades e resultados de práticas desenvolvidas nas escolas, como o blog, admitindo o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os professores, bem como a construção coletiva de saberes. Segundo Edméa Santos (2003, p. 12) esta ferramenta além "de disponibilizar textos, imagens, sons a qualquer tempo e espaço é possível interagir com outros sujeitos, pois o formato blog permite que outros usuários possam intervir no conteúdo veiculado pelo autor do blog".

A biblioteca é outra ferramenta presente na Rede. Esta é constituída como local propício à publicação de textos e documentos para fundamentação das atividades realizadas nas escolas, como projetos pedagógicos, por exemplo, bem como nas oficinas dos encontros do ProEMI e fundamentação teórica nos fóruns de discussão. A biblioteca pode ser compreendida, também, como um instrumento possibilitador da difusão de conhecimentos construídos individual ou coletivamente nas escolas ou na própria Rede.

REDE DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Neste tópico discutiremos, a partir dos discursos dos professores entrevistados, a contribuição da Rede de Experiências Inovadoras para a prática docente e as dificuldades enfrentadas por estes na utilização da Rede.

[3] Para mais informações acessar o link: http://www.ning.com/pt-br/what-is-ning/

Segundo Regina Cruz (200-, p. 2), a Rede possui como contribuição para o seu público alvo a efetivação da "troca de conhecimentos e de experiências, a comunicação e promover a formação continuada nas escolas do Ensino Médio da rede estadual de ensino".

Ao ser questionado sobre a contribuição da Rede para sua prática docente, o professor 3 respondeu:

> Não a acesso com frequência, por isso não tem como haver uma contribuição. Até gostaria de está utilizando, pois sei que esta ferramenta tem muito a contribuir, as discussões, as postagens de projetos, textos, tudo isso pode contribuir para minha formação.

Já o professor 1 expõe um discurso diferenciado ao dizer que: "O mais importante (...) é essa interação, embora estejam todos longe geograficamente, mas essa possibilidade de unir essas escolas, (...) a incorporação de novas ideias na prática profissional e a proximidade com a Secretaria".

Através desses discursos percebemos uma divergência de opiniões, porém, uma justificativa que pode ser considerada, é que isso ocorre devido à frequência com que ambos utilizam a ferramenta. Pois o professor 1, de acordo com seu discurso, é um usuário assíduo da Rede, sempre preocupado em estar participando das discussões. Já o professor 3, sabe suas possibilidades de uso e a importância para sua prática docente e sua formação continuada, mas se justifica afirmando não possuir tempo para estar constantemente acessando a Rede.

A criação da Rede de Experiências Inovadoras teve como foco não apenas a interação entre seus participantes, mas também a inserção dos professores na prática tecnológica. A esse respeito, o que percebemos nos discursos dos entrevistados é que o uso desses equipamentos na sala de aula acaba sendo discriminada devido à falta de intimidade de alguns com esses instrumentos. Ressaltando-se:

> (...) o acesso às Redes Sociais, reconhecidas apenas como veículo de lazer e entretenimento. O resultado é a exclusão de uso para a prática pedagógica, a negação de acesso nas instituições e falta de propostas sustentáveis para uso das Redes Sociais (CRUZ; ALBINO; BATISTA, 201-, p.7).

Nas palavras do professor 1, podemos perceber a dificuldade pelo qual passam os coordenadores da Rede, os gestores escolares e os professores coordenadores das escolas na Rede, para fazer funcionar a proposta diante da não aceitação da grande parte dos professores:

> Aqui na escola apenas eu e ela (professor 2) entramos na Rede. Inclusive eu cadastrei outros, mas tem gente que não quer mexer com tecnologia de jeito nenhum. Mesmo sabendo que o pessoal não ia acessar, era responsabilidade minha cadastrar todos os professores[4] (PROFESSOR 1).

De acordo com os discursos dos professores, essa não aceitação é justificada, na maioria dos casos, devido tanto à ausência de tempo disponível para está usufruindo da Rede, quanto à falta de habilidade em está manipulando esses aparatos tecnológicos. Em relação a este primeiro, os relatos obtidos nas entrevistas, em sua maioria, estão em consonância com a fala do professor 2: "Não tenho tempo, por que professor você sabe como é, não tem tempo para nada. Acho que é o profissional que mais leva trabalho para casa, é prova para corrigir, estudar e planejar".

Já em relação à habilidade de manipular os aparatos tecnológicos, muitos declaram não haver formação promovida pela Secretaria de Educação. Mas, no discurso do professor 1 pode-se observar:

[4] Discurso de um professor coordenador da Rede pertencente a uma das escolas do ProEMI, no qual é responsável por cadastrar os demais professores da instituição e mediar a interação destes com a Rede, esclarecendo dúvidas e auxiliando em seu manuseio quando necessário.

"acho que não é só isso, porque o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional)[5] está aí, tem cursos direto, eu já fiz vários, aí dizem por aí: dão a ferramenta, mas não o treinamento! Não vou dizer que é cem por cento, porque ele fica a desejar".

Percebe-se neste discurso a necessidade de contar com a mobilização e o interesse do professor na busca pela capacitação, para uma melhor interação e usufruto dos diversos equipamentos tecnológicos em sua prática docente, de modo a fomentar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, isso não exclui a responsabilidade do Ministério da Educação de viabilizar cursos de formação continuada de qualidade, que possibilitem não só a apreensão de conhecimentos técnicos para o manuseio desses equipamentos, mas que o professor possa vir a compreender o 'novo mundo tecnológico', com sua cultura e sua sociedade. Facilitando, assim, o intercâmbio de conhecimentos entre os diversos sujeitos que compõem o âmbito escolar.

Para tanto, é necessário, que sejam disponibilizados nas escolas equipamentos e serviços de qualidade, que viabilizem uma prática condizente com as expectativas da sociedade. Porém, o que ouvimos nos discursos docentes são equipamentos ultrapassados ou, pior, inutilizados por falta de profissionais capacitados para o seu manuseio, bem como serviços de baixa qualidade, dificultando o trabalho tanto dos profissionais escolares, como a utilização destes equipamentos pelos alunos para práticas educativas.

Ao ser questionado sobre esse assunto, o professor 3 declara: "fica complicado está acessando (a Rede) na escola, pois a conexão é muito ruim, demora muito tempo para postar alguma coisa e em outros horários fica às vezes inviável, devido à grande quantidade de tarefas que acabamos levando para casa".

Este relato nos leva a um questionamento: como um projeto elaborado por um órgão governamental de educação que propõe à utilização de tecnologias no cotidiano das escolas, não fornece subsídios para sua implementação? Esse relato se estende a fala de outro entrevistado: "para postar um vídeo, eu tenho que primeiro postar no *You Tube* e aqui (na escola) isso demora quase meia hora e a gente não tem como ficar depois do expediente, não tem como fazer durante a aula. Então tudo isso dificulta" (PROFESSOR 1).

Estes discursos são intrigantes, pois segundo informações disponibilizadas no texto 'Redes sociais como ferramenta pedagógica nas escolas públicas do Ensino Médio do Rio Grande do Norte – Brasil', escrito por três técnicas pedagógicas da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura (SEEC)[6] do RN, no qual possui como objeto de estudo a Rede de Experiências Inovadoras, está disponível a seguinte passagem:

> (...) as escolas envolvidas estão equipadas com recursos didáticos especiais, entre eles, laboratórios de informática com acesso à internet, uma alternativa para a melhoria e o avanço na qualidade da estrutura pedagógica de ensino e aprendizagem (CRUZ; ALBINO; BATISTA, 201-, p. 8).

Podemos perceber a disparidade existente entre os discursos de professores que vivenciam cotidianamente as aversões presentes no âmbito escolar e o discurso oficial de representantes governamentais de educação. Se considerarmos este ultimo, as escolas vinculadas ao programa Ensino Médio Inovador deveriam, 'por obrigação', disporem de equipamentos tecnológicos de informação e comunicação. Pois em seu documento orientador está previsto que parte dos recursos financeiros

[5] Para informações visite o site: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=7590&option=com_content&task=view
[6] Regina Lucia Alves C. Cruz; Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino; Ana Cristina Batista.

enviados às escolas, devem ser investidos no "fortalecimento e apoio às ações de gestão, atividades docentes e melhoria do ensino, como equipamentos e mobiliários para laboratórios de ciências, informática, (...) e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares" (BRASIL, 2011, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede de Experiências Inovadoras, mesmo se configurando em um instrumento que tem muito a contribuir para a prática e formação dos professores de Ensino Médio da rede estadual do RN, pertencentes ao ProEMI, não está sendo aproveitada por seus usuários como foi idealizado em sua criação. Pois, um grupo pequeno, considerando o total de cadastrados, é que a manuseia, postando fotos, vídeos, participando das discussões nos fóruns e estabelecendo vínculos com outras escolas cadastradas. A maioria dos professores vinculados, apesar da gama de ferramentas presentes na Rede, por diversas vezes se negam a utilizá-la, alegando a falta de tempo ou prática no manuseio dos equipamentos.

Acreditamos que para suprir os déficits apresentados nas falas dos professores durante as entrevistas – formação continuada, equipamentos e serviços de qualidade, maior disponibilidade de tempo (remunerado) para se dedicarem a prática docente – seja necessário maior investimento dos órgãos governamentais de educação, como também das escolas e professores.

Os primeiros tendo como tarefa suprir a necessidade da qualidade dos serviços tecnológicos disponíveis nas escolas, como melhor conexão com a internet, por exemplo. Pois, de acordo com os discursos docentes, deixa a desejar. É necessário, também, que sejam disponibilizados cursos de formação continuada de qualidade, para que os professores possam está utilizando essas tecnologias para fomentar suas práticas docentes.

Como responsabilidade das escolas, é indispensável um trabalho conjunto com os professores, de modo a fomentar a percepção da contribuição da Rede de Experiências Inovadoras, a partir das discussões estabelecidas e da socialização de experiências, podendo contribuir para a prática pedagógica.

No entanto, é importante que os professores também estejam abertos ao diálogo e a novas possibilidades, caso contrário, será apenas trabalho perdido. Pois, é muito comum ouvir professores criticarem o governo, que não investe e nem apoia a educação e criticarem também a escola, por falta de condições físicas e materiais. Mas esquecem, que mesmo em ambientes repletos de artifícios que fomentem um trabalho de qualidade, se eles não apresentarem interesse em melhorar suas práticas, de nada valerá tanto investimento.

Assim, para que a Rede de Experiências Inovadoras venha a ser utilizada de acordo com o que foi idealizado durante sua criação e para que haja realmente contribuição significativa tanto na formação como na prática docente, é necessário um trabalho colaborativo entre Governo, escola e professores, de modo a possibilitar a comunhão de interesses que culminarão em uma educação qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. 1925-**Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**/ Zigmunt Bauman; tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário Oficial da União. Portaria nº 971**. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica**. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, MEC.2009.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades virtuais de aprendizagem**: elementos para uma distinção. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12072009-185318/>. Acesso em: 22.03.2013

CASTELLS, Manuel (org.); CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em Rede: do conhecimento à acção política.** Conferência promovida pelo Presidente da República. 4 a 5 de março de 2005. Centro Cultural de Belém. Imprensa Nacional – Cada da Moeda.

CRUZ**,** Regina L. A. C. **Conhecendo o ambiente social da Rede de Experiências Inovadoras.** Natal [200-].

CRUZ**,** Regina L. A. C.; ALBINO, Maria da G. F. N.; BATISTA, Ana C. **AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE – BRASIL**. Disponível em: <http://mediateca.rimed.cu/media/document/5912.pdf> . Acesso em: 26/05/2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Caderno de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139 – 154, março/2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, São Paulo, Volume 35, Fascículo n. 3, p. 20 – 29, mai./ jun. 1995.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, Mai-Ago. n. 8, p. 58- 71, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_ Acesso em: 22/03/2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999, p.264.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, p. 24-26, setembro/outubro, 1995.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas**. Revista FAEBA, v.12, no. 18, 2003. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf. Acessado em: 11/07/2013.

SIHLER, Anelise Pereira. **Comunidades Virtuais: aprendizagem colaborativa.** http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FBCBD791155E0/2011_co munidades_virtuais.pdf. Acesso em: 20/05/2013.

VILARINHO, Lúcia Regina G. **Práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem: um desafio da educação na cibercultura.** In Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões / Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

SOFTWARE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EMERGÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS CIDADES DE SANTA CRUZ, CURRAIS NOVOS, JAÇANÃ E CAMPO REDONDO

ÁLISSON DE OLIVEIRA ALVES
Graduando Ciências da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – alisson.oliveira2@hotmail.com
JAILSON ANTUNES DE LIMA
Graduando Ciências da Computação Universidade do Estado do Rio G. do Norte – info.jailson@gmail.com
RAÍSSA SAMPAIO
Graduando Ciências da Computação Universidade do estado do Rio G. do Norte – raissa_sampaio-14@hotmail.com
DANIEL B. DE BRITO
Orientador Universidade do estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas ultimas décadas a sociedade contemporânea vem passando por rápidas mudanças e uma delas é o avanço da tecnologia. A escola como célula social necessita acompanhar essas transformações atualizando de forma acelerada o processo de informatização. Com o avanço da tecnologia, a escola, como fomentadora da aprendizagem formal, necessita adaptar suas práticas pedagógicas exigindo dos educadores uma nova postura em sala de aula. Assim, é exigida a formação em informática para o exercício de mediar as interações entre aluno, conhecimento e computador tornando o ensino mais significativo e prazeroso. É na Educação Infantil onde essa mudança deve se efetivar considerando que o computador veio para se integrar ao ensino como um método a mais para ampliar e facilitar o acesso das crianças ao conhecimento auxiliando na transformação e modernização pedagógica.

Algumas contribuições no uso do computador para a educação infantil justificam a elaboração desse artigo e são importantes tanto para crianças como para educadores. As crianças podem desenvolver a criatividade, a curiosidade; a coordenação motora fina, a elaboração do pensamento crítico e as diferentes linguagens. Entretanto, é relevante enfatizar os limites da utilização do computador. Deve-se associar o conteúdo de suas práticas à vida cotidiana e ao projeto político pedagógico da escola onde o virtual deve se articular às práticas manuais do concreto.

Com relação aos educadores, há várias contribuições como a implantação de novas técnicas e métodos de ensino em sala de aula; a elaboração de projetos de pesquisas científicas que podem auxiliá-los a conhecer melhor a educação infantil; a promoção de seu ensino considerando que as informações obtidas no computador são mais fáceis de serem acessadas e processadas com maior rapidez, facilitando o seu trabalho e tornando a escola mais prazerosa, entre outras contribuições. Mas, é importante ressaltar que muitos educadores, embora considere relevante a informática na Educação Infantil, poucos deles têm acesso ao computador porque não frequentaram cursos de informática.

No Brasil, principalmente nas pequenas cidades interioranas é frequente a exclusão digital. Mais grave ainda, essa exclusão atinge grande parte dos professores da Educação Infantil. Projetos governamentais têm incentivado a utilização da informática em sala de aula através de financiamento de computadores, mas em muitas vezes, esses projetos negligenciam a necessidade de preparar os educadores através de cursos de formação em informática. Nessa perspectiva Rosalen & Góes (2001, p.1) destacam que:

> A crescente utilização da informática na Educação Básica, expressa na incorporação de equipamentos e programas educativos, frequentemente usados como fator de propaganda e marketing para indicar a "modernização" das escolas, não tem tido seu correspondente na formação dos professores para a utilização desta ferramenta, como se estes equipamentos, por si, pudessem melhorar a qualidade da Educação.

De acordo com Brito (2008) na Educação Infantil, o processo de formação docente e a realidade dos profissionais constituem um campo fértil de investigação. O trabalho nesse nível de ensino vive um período de transição entre uma concepção que o definia como de cunho assistencial para outra, que passou a acentuar a dimensão pedagógica de educação de crianças bem pequenas (OLIVEIRA e al, 2006). Com o advento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, educadores em exercício na Educação Infantil apressaram-se em voltar às salas de aulas para realizar cursos de graduação em programas especiais de Pedagogia oferecidos pelas Universidades. Mas, pouco se avançou na dimensão da informática, muito menos em relação ao uso de recursos tecnológicos, como o computador considerando que um número restrito desses cursos de formação abordava o tema teórico e prático da informática de acordo com as pesquisas de Rosalen & Marilena (2008).

O objetivo do presente artigo é diagnosticar a realidade da informática na Educação Infantil em Santa Cruz, Currais Novos e Jaçanã e distritos circo-vizinhos bem como promover a qualidade das práticas pedagógicas com a utilização do computador como recurso pedagógico. Trata-se de um estudo inovador e inédito pelas suas características desafiadoras de pesquisar nas referidas cidades a relação entre informática e educação infantil despertando autoridades municipais e professores da necessidade do domínio da tecnologia nas suas dimensões pessoais e profissionais. Dessa forma, abre-se uma perspectiva para a introdução do computador na promoção da aprendizagem das crianças nesse nível de ensino.

MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Participam da pesquisa de campo 40 educadores da Educação Infantil das cidades de Jaçanã, Currais Novos, Santa Cruz e Campo Redondo que responderam perguntas de um questionário. Utilizou-se o método quantitativo a partir de operações estatísticas com porcentagens aplicadas aos diversos itens do questionário. O método qualitativo será utilizado para analisar o conteúdo das respostas escritas utilizando a proposta interpretativa (FREITAS, 2002 & LOPES, 1994). A coleta de dados envolve alunos do curso de Ciências da Computação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no Núcleo de Santa Cruz da Universidade do Estado do Rio G. do Norte.

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo foram divididos em duas etapas. Os resultados da primeira etapa da pesquisa referem-se às informações pessoais e profissionais dos 40 professores. A segunda etapa refere-se às informações dos participantes e sua relação com a informática.

Resultados sobre informações pessoais e profissionais dos participantes

A tabela um apresenta os resultados em relação ao sexo, ao nível de formação, a experiência profissional, a participação em eventos científicos e ao estudo de temas de informáticas na formação profissional.

Tabela 1 – Resultado das Informações Pessoais e Profissionais

SEXO(%)		NÍVEL DE FORMAÇÃO (%)						EXPERIENCIA PROFISSIONAL (anos e %)				Partic. eventos (%)	Inf. na formação (%)
M	F	E.M.	GND	**Locais (%)**	GDO	ESP	MES	1	3	5	+ de 10	**Locais**	
8,1	91,9	23,5	20,6	45,9	50	5,9	0	5,4	16,2	5,4	72,9	45,9	35,1

Legenda: E.M (Ensino Médio) / GND (Graduando) / GDO (Graduado) /ESP. (Especialista) /MES. (Mestrado) / inf. (informática); partic.(participação).

Dos 40 questionários respondidos na pesquisa de campo com professores da Educação infantil 91,9% são do sexo feminino e 8,1% são do sexo masculino. Quanto ao nível de formação profissional 50% são graduados, 23,5% possuem o ensino médio, 20,6% estão cursando a graduação, 5,9% possuem especialização. Nenhum dos professores possui mestrado. Em relação à experiência profissional 72,9% têm mais de 10 anos de atuação, 16,2% têm três anos de experiência, 5,4% têm cinco anos e 5,4% possuem um ano de atuação. Uma maioria de 54,1 nunca apresentaram trabalhos em eventos e 45,9% já apresentaram trabalhos em eventos locais e nacionais. Uma minoria de apenas 35,1% teve conteúdo de informática em suas formações profissionais.

De acordo com os resultados acima, três aspectos merecem destaque. O primeiro atrelado ao segundo aspecto refere-se ao gênero dos participantes onde quase todos os participantes são do sexo feminino. Esse aspecto se justifica ainda pela influência da mãe (professora) cuidadora e educadora na relação com crianças pequenas desde a experiência no contexto familiar de cidades interioranas. No segundo aspecto a maioria das educadoras com longa experiência profissional, marcou a relação mãe-criança, ainda enraizada na cultura brasileira nas tarefas domésticas no cuidado com as crianças. Assim, esse aspecto foi cultivado pelo assistencialismo na formação e atuação em muitas instituições de Educação Infantil daquela época (BRITO, 2010). No terceiro aspecto destacamos a ausência de conteúdos de informática nos cursos de formação com repercussões negativas na utilização da informática dimensão profissional do professor. Em pesquisas recentes realizadas por Brito (2010) na região do Trairi do Rio G. do Norte apenas 37% de um total de 102 professores sabiam utilizar o computador somente 37% sabiam utilizar o computador. Dessa forma, constatou-se a necessidade de investir em informática na educação infantil nessa região pesquisada.

Resultados sobre as informações dos participantes em relação à informática

Nesta etapa analisaremos os seguintes itens do questionário respondidos pelos participantes: 1) importância do computador para a Educação Infantil; 2) Conhecimento para utilizar o computador; 3) posse de computador em domicílio; 4) acesso a internet; 5) acesso a E-mail; 6) acesso a redes sociais, e 7) participação em curso básico de informática. A tabela 2 mostra os resultados.

Tabela 2 – Informações Dos Participantes Sobre A Informática

ITENS	PORCENTAGEM (%)
Importância do computador para a Educação Infantil	86,5
Conhecimento para utilizar o computador	59,5
Posse de computador em domicílio	89,2
Acesso à internet	91,9
Acesso à E-mail	91,9
Acesso às redes sociais	67,6
Participação em curso básico de informática	78,4
Nunca tiveram contato com o computador	5,4
Utilização do computador com raridade	13,5
Utilização do computador em sala de aula	2,7

Os resultados da tabela 2 revelam que uma maioria de 86,5% dos participantes considera o computador importante para a Educação Infantil; 59,5% sabem utilizá-lo sendo que 91,9% têm acesso à internet; 91,9% tem acesso a e-mail; 67,6% têm acesso às redes sociais; 78,4% já fizeram curso básico de informática. Uma minoria de 5,4% ainda não teve contato com um computador; 13,5% o utilizam raramente e apenas 2,7 o fazem em sala de aula.

Nossas investigações exploratórias realizadas em 2010 revelaram que dos 102 professores pesquisados em Santa Cruz, distritos e cidades circo-vizinhas no interior do Rio G. do Norte, 90% consideraram importante a informática na Educação infantil, apenas 48% frequentaram cursos de informática, 39% possuíam computador em domicílio e, somente 37% sabiam utilizar o computador. Com esses dados observa-se um avanço nos itens comparados entre 2010-2012 considerando que eles foram apresentados as autoridades municipais, mas é preciso continuar avançando tanto na disponibilidade de cursos de informática para a Educação Infantil quanto na perspectiva de utilização desse recurso tecnológico em sala de aula na pré-escola da Educação infantil e mesmo no primeiro ano do ensino fundamental.

Dessa forma, os resultados da tabela 2 confirmam a importância que as professoras concedem ao computador como ferramenta importante para a Educação Infantil. Esse resultado confirma também a opinião da maioria dos autores dessa área do conhecimento de acordo com Valente (1998) para ele, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Outro resultado que merece destaque é a minoria pouco expressiva de professoras que utilizam o computador em sala de aula sem usá-lo, no entanto, como recurso tecnológico para promover a aprendizagem das crianças. Segundo Rosalen e Mazilli (2008) para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe a formação das professoras em informática para o exercício deste papel. Nessa perspectiva, para justificar a importância do curso de informática para professoras da Educação Infantil, constatamos ainda que a maioria delas não tem conhecimento suficiente para utilizar o computador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de discutir sobre a importância da informática na educação infantil bem como identificar a relação dos professores com o computador nas dimensões pessoais e profissionais em Santa Cruz, Currais Novos, Jaçanã e distritos circo- vizinhos.

Envolver o professor da Educação Infantil no contexto da informática apresentou- se como um grande desafio para esse artigo em algumas cidades do interior do Rio G. do Norte. Com a participação crescente deles em cursos de informática se abrem novos horizontes para o conhecimento no ensino e na pesquisa promovendo a sua qualificação com novas perspectivas profissionais. Com o potencial do software em sala de aula o professor pode elaborar atividades que suscite o interesse da criança pela aprendizagem projetando para a escola novas possibilidades pedagógicas.

Observou-se que a maioria era participante do sexo feminino, confirmando a tradição da mulher professora nesse nível de ensino e a influência da mãe cuidadora e educadora típica das cidades interioranas de muitos anos atrás considerando que grande parte das professoras participantes tem mais de 20 anos de experiência. Mais uma vez confirmou-se também a influência da dimensão familiar na dimensão profissional das educadoras na cultura interiorana daquela época. Constatou-se a ausência de conteúdos de informática nos cursos de formação tanto no nível médio quanto na graduação comprometendo o futuro profissional dessas educadoras.

Em comparação com uma pesquisa exploratória realizada por nós em 2010, observamos um avanço na relação entre informática e educação infantil, mas ainda insuficiente para promover a aprendizagem das crianças, porque essa tecnologia ainda não chegou à sala de aula nesse nível de ensino, nem no primeiro ano do ensino fundamental na região pesquisada.

Dessa forma, considera-se que uso da informática e dos recursos tecnológicos na Educação Infantil é de fundamental importância porque desenvolve a criatividade preparando a criança desde cedo, para o futuro profissional que não existe sem o computador. Mas, é necessário considerar a elaboração de objetivos que priorizem atividades virtuais privilegiando o interesse e o significado para a criança sem aprisioná-la. É importante ainda destacar que os investimentos nessa área priorizam a compra de computadores, mas negligenciam a importância de estruturar fisicamente as escolas para receber com instalações elétricas adequadas e principalmente investir na formação dos professores na área de informática.

Assim, o computador pode se constituir numa importante ferramenta na escola se houver uma formação adequada dos educadores para seu uso. É importante ainda associar o domínio dos recursos tecnológicos a uma análise crítica das suas implicações na educação proporcionando à escola o acompanhamento das transformações sociais a partir da construção do conhecimento de forma planejada.

É importante ainda mencionar os limites do presente estudo que, embora reflita a realidade da cultura interiorana nordestina na relação entre informática e educação infantil; não podemos generalizá-lo à realidade brasileira de outras regiões. Limita-se, portanto, as regiões de pequenas cidades e distritos do Trairi e do Seridó norte-rio-grandense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996**. MEC, 1996.

BRITO, D. B. **Formação docente**: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil. Anais do I CONEL, 2008.

_____. **Identidade docente e educação infantil**: diagnóstico de necessidades e suas implicações na prática pedagógica com crianças em dificuldades. Apostila do Curso de Metodologia do Trabalho Acadêmico. Departamento de Ciências da Computação. UERN, 2010.

OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente:** relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

LOPES M., Luiz Paul. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.,** Vol. 10, Nº 2, 1994, p. 329-328.

ROSALEN, M. & GÓES, M. Cecília R. A informática na educação infantil: possibilidades e equívoco. Piracicaba – SP: **Revista Comunicações**, v. 1, n. 2, p. 21-33, 2001.

ROSALEN & MAZILLI S. **Formação de professores para o uso da informática nas escolas:** evidências da prática, UNIMEP, 2008.

VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, set. de 1997.

TECNOLOGIA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS NAS PEQUENAS CIDADES DA REGIÃO DO TRAÍRÍ NO ESTADO DO RIO G. DO NORTE

ÁLISSON DE OLIVEIRA ALVES
Graduando Ciências da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – alisson.oliveira2@hotmail.com
JAILSON ANTUNES DE LIMA
Graduando Ciências da Computação Universidade do Estado do Rio G. do Norte – info.jailson@gmail.com
DANIEL B. DE BRITO
Orientador Universidade do estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, em meados dos anos 1990, o uso de computadores e outras ferramentas tecnológicas começaram a ser usadas no apoio aos professores, auxiliando-os no desenvolvimento do ensino e da pesquisa em salas de instituições do ensino médio. No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, a informática evoluiu progressivamente no ensino médio das escolas públicas e privadas. Apesar dessa evolução, ainda é considerado pouco significativo o uso do computador como ferramenta de auxílio pedagógico nas escolas públicas de muitas cidades do interior do estado do Rio G. do Norte. Sendo de rara utilização pelos alunos e professores, tem como consequência a falta de estímulo na aprendizagem, aulas pouco atrativas que podem contribuir para um dos grandes problemas atuais do ensino médio: a evasão escolar.

Nos últimos anos a tecnologia vem crescendo progressivamente nas escolas publicas. Com menos custos e fácil acessibilidade à internet o que exige das políticas publicas de inclusão digital, uma maior celeridade na implantação de projetos que modernizem as escolas, principalmente àquelas das cidades interioranas. Nessa perspectiva, surgem vários problemas de acordo com resultados de pesquisa de LEVY e MORAIS (1997); DIAS (1998); ODA (2011) e BRITO e al. (2012): A deficiência na formação profissional; à falta de tempo do professor para a formação continuada em informática devido á sobrecarga de trabalho nas escolas, a falta de investimentos públicos em tecnologia escolar, a falta de estrutura física das escolas, a insegurança dos professores no uso dos equipamentos tecnológicos, a ausência de conteúdos de informática na formação profissional. Assim, os problemas são diversos e complexos; mas que podem ser amenizados com investimentos públicos nas escolas e incentivos à capacitação de professores através da formação continuada de cursos pedagógicos em informática. O presente artigo em construção visa identificar a frequência no uso da tecnologia em sala de aula do ensino médio nas cidades da região Trairi do RN bem como a relação pessoal e profissional do professor com a tecnologia, mais especificamente o computador. Objetiva-se ainda identificar os principais problemas encontrados em relação a ausência da tecnologia em sala. Diante desse contexto a questão que coloca é de saber quais os principais problemas que provocam a ausência de tecnologia da informação nas salas de aula do ensino médio nas cidades do interior do RN?

No Brasil, principalmente nas cidades do interior é frequente a exclusão digital. Essa exclusão atinge fortemente a educação, devido à falta de conhecimento tecnológico que não são introduzidos pelos professores por falta de não ter acesso a essas estratégias de ensino. Na educação escolar, os investimentos são insuficientes; podemos imaginar que eles são bem menores na área de recursos tecnológicos, como o computador.

METODOLOGIA

Na presente pesquisa em construção foram analisados até o momento os questionários mistos de 11 educadores de escolas públicas das cidades de Bom Jesus e São Bento da região do Trairí. Eles responderam perguntas pessoais e profissionais nas relações com o computador e a escola. Foi utilizado o método quantitativo utilizando elementos estatísticos como porcentagens, proporções e frequências representadas por tabelas, diagramas e gráficos. O método qualitativo será utilizado para analisar o conteúdo das respostas escritas dos professores. A coleta de dados foi realizada por alunos do curso de Ciências da Computação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no núcleo de Santa Cruz da Universidade do Estado do Rio G. do Norte. O objetivo do questionário é analisar e mostrar o conhecimento dos professores nas dimensões pessoais e profissionais em relação à informática, bem como refletir sobre a possibilidade do uso de informática em sala de aula, contudo observar também as formas de introdução e métodos de utilização de ferramentas e aplicativos que podem auxiliar os professores em suas aulas, melhorando progressivamente a qualidade de suas aulas, tornando-as mais acessíveis para os alunos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados do presente estudo foram divididos em duas etapas. Os resultados da primeira etapa da pesquisa referem-se às informações pessoais e profissionais dos 40 professores. A segunda etapa refere-se às informações dos participantes e sua relação com a informática.

Resultados sobre informações pessoais e profissionais dos participantes

A tabela 1 apresenta os resultados em relação ao sexo, ao nível de formação, a experiência profissional, a participação em eventos científicos e ao estudo de temas de informáticas na formação profissional.

Tabela 1 – Resultado das informações pessoais e profissionais

Sexo (%)		Nível de Formação (%)					Anos de Experiência Profissional (%)				
M	F	Mest.	Esp.	Gdo	Gnd	E.M	1	3	5	10	20
54,5	45,5	18,2	36,4	27,3	9	9,1	27,3	9	18,2	18,2	27,3
Atualmente está Estudando (%)						Participou de Eventos Cientifico (%)					
Sim		Não				Sim			Não		
45,5		54,5				36,4			63,6		

Legenda: Mest. (Mestrado); Esp.(especialista); Gdo. (Graduado); Gnd. (graduando); E.M (Ensino Médio)

Dos onze professores do ensino médio participantes da pesquisa, 54,5% são do sexo masculino e 45,5 são do sexo feminino. Quanto ao nível de formação acadêmico, 36,4% possuem especialização, 27,3% são graduados, 18,2% são mestres, 9,0% são graduandos e 9,1% possuem apenas o Ensino Médio completo. Em relação à experiência profissional, 27,3% tem mais de vinte anos de atuação, 18,2% possuem mais de dez anos, 18,2% tem cinco anos de experiência, 9,0% tem três anos e 27,3% possuem um ano apenas de experiência profissional. Apenas 45,5 dos participantes continuam estudando e de 54,5 não estuda presentemente. Uma porcentagem de apenas 36,4% participou de eventos locais e nacionais.

Dentre os aspectos pesquisados podemos relacionar dois aspectos que merecem atenção. O primeiro é a pequena taxa de participação dos professores em eventos científicos locais e nacionais com uma média apenas 36,4% tendo que 63,6% nunca participaram destes eventos. O segundo aspecto que se destaca, é o fato de que menos da metade dos professores continuam estudando, com a taxa de 45,5% sendo que a maioria de 54,5% não continuaram seus estudos. Há também um aspecto positivo como, por exemplo, a ocorrência de uma alta taxa de 81,9 dos professores possuindo qualificação entre graduação e mestrado.

Resultados sobre as informações dos participantes em relação à informática

Nesta etapa analisaremos os seguintes itens do questionário respondidos pelos participantes: disponibilidade de computador em domicílio; período de tempo na utilização do computador; participação em curso de informática; prática no manuseio do computador; importância do computador no ensino médio, utilização do computador na sala de aula; acesso a internet; acesso a E-mail e redes sociais; forma de utilização do computador em sala de aula e local de utilização do computador. A tabela 2 abaixo mostra os resultados.

Tabela 2 – Informações sobre a Informática no Ensino Médio

COMPONENTES	**PORCENTAGEM (%)**		
Disponibilidade de computador em domicílio	100		
Período de tempo de utilização docomputador	**Anos**		
	5		**+10**
	36,4		63,3
Participação em curso de informática	**Sim**		**Não**
	72,7		27,3
Prática no manuseio doComputador	**Sim**	**Não**	**Mais ou Menos**
	81,8	9,1	9,1
Importância do computador no ensino médio	**Alto**		**Baixo**
	90,9		9,1
Utilização do computador em sala de aula	**Sim**	**Não**	**Às vezes**
	54,5	27,3	18,2
Acesso à internet	100		
Acesso à E-mail e redessociais	100		
	Data	**Pesquisa**	**Data show e**
Forma de utilização do computador em sala de aula	**show**		**Pesquisa**
	45,4	18,2	36,4
Local de utilização do computador	**Casa**	**Casa e Lan-house**	**Casa e trabalho**
	36,4	9,1	54,5

Os resultados da tabela 2 revelam que todos os professores possuem computador em suas residências. A maioria deles, 72,7% já participou de algum curso de informática e apenas 27,3% nunca

fizeram curso de informática; 81% dos participantes têm prática no manuseio, 9,1% não têm prática alguma e 9,1% sabem utilizar o computador parcialmente. Uma taxa de 90,9% dos professores classificou como alta a importância do computador no ensino médio e apenas 9,1% classificaram como baixa a importância do mesmo no referido local. Uma porcentagem de 54,4% dos professores utiliza o computador em sala de aula, 27,3% não utilizam e 18,2 utilizam apenas algumas vezes. Constatou-se que todos os professores possuem acesso a internet, e têm plenos acesso a redes sociais. Uma porcentagem de 45,4% utiliza o computador para auxílio junto com o Data show em sala de aula, 18,2% utilizam para ajudar na pesquisa dos alunos e 36,4% utilizam-se para os dois aspectos citados; 36,4% dos pesquisados utilizam computador apenas em sua residência, 9,1% utilizam em suas residências e Lan-houses e uma maioria de 54,5% os utiliza em sua residência e no seu local do trabalho.

Diante dos resultados acima, quatro aspectos merecem destaque na análise quantitativa e qualitativa em relação às justificativas apresentadas pelos professores. O primeiro aspecto refere-se à alta porcentagem de 54,4% que utilizam computador em sala de aula, segundo eles, porque favorece a aprendizagem, o desenvolvimento tecnológico e educacional dos alunos. Essas afirmações dos professores convergem com a opinião de vários autores dentre eles, TEIXEIRA e ARAÚJO (2005, p. 7): "o computador torna-se hoje ferramenta indispensável ao desenvolvimento dos indivíduos e a educação deve incorporar essa ferramenta. Nesse contexto, os profissionais em educação devem se atualizar e buscar formas de usar o computador em sala de aula."

LOPES (2004, p. 1) opina também sobre esse aspecto da seguinte forma:

> A Informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia. Houve época em que era necessário justificar a introdução da Informática na escola. Hoje já existe consenso quanto à sua importância. Entretanto o que vem sendo questionado é a forma com que essa introdução vem ocorrendo.

Segundo TEIXEIRA e ARAÚJO, (2005, p.7) os profissionais estão tendo essa iniciativa de buscar e se atualizar diante novas estratégias porque haverá melhorias significativas na qualidade de suas aulas, fazendo com que elas se tornem mais atrativas para os alunos.

O segundo aspecto que merece atenção e que converge com o que acontece nas grandes cidades é a utilização do datashow associado ao computador pela maioria dos professores do ensino médio devido, segundo eles, à facilidade em exibir slides e filmes. De acordo com ANTONIO (2011), o datashow é de fácil utilização e oferece uma gama de possibilidades porque facilita o trabalho pedagógico do professor e suscita o interesse dos alunos em sala de aula.

O terceiro aspecto interessante é a alta participação de 72,7% dos professores em cursos de informática. A maioria deles expressou a necessidade do aperfeiçoamento dos profissionais em educação. Esses resultados revelam o interesse dos professores em se atualizarem para favorecer a melhoria na qualidade das aulas em relação à atratividade, o interesse e a fixação dos alunos em sala de aula. Esse aspecto é reforçado por LOPES (2004, p.5) da seguinte forma: "diante dessa nova situação, é importante que o professor possa refletir sobre essa nova realidade, repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não só lidar, com essa nova realidade, como também, construí-la".

O último aspecto é que todos os professores têm acesso à internet como ferramenta para auxílio do conhecimento. Assim, podemos destacar a utilização de computadores ligados à internet,

que, segundo os professores, é para pesquisas online e também ao acesso a E- books, que são disponibilizados em enorme quantidade na internet e muito deles gratuitos. Constatou-se de acordo com os relatos escritos dos professores que uma minoria utiliza softwares. Pensamos que, para obter melhores resultados da qualidade no uso da tecnologia educacional seria interessante que a maioria dos professores utilizasse os recursos disponíveis na internet tais como, softwares e jogos online facilitando o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Há várias estratégias de introdução da informática no ensino em sala de aula a elaboração de projetos de pesquisas científicas que possam auxiliá-los a conhecer melhor o nível em que ensina e melhorar a qualidade do ensino considerando que as informações obtidas na internet são mais fáceis de serem acessadas e processadas com maior rapidez, conseguintemente o trabalho se torna mais acessível e atrativa para o aluno. Contudo é muito preocupante, constatar que professores ainda enfrentam a falta de qualificação profissional em informática e de investimentos nas escolas para receber os recursos tecnológicos no ensino médio, enquanto nos deparamos com um momento de grande evasão escolar nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo discutir a importância da utilização da informática no Ensino Médio e a forma pela qual, professores de escolas públicas nas cidades de Bom Jesus e São Bento do Trairí, utilizam a tecnologia na sua dimensão pessoal e profissional. Foi importante também identificar os principais problemas encontrados que provocaram a ausência ou a pouca utilização da tecnologia em sala de aula nas escolas das referidas cidades.

Em relação à experiência profissional foi observado que a maioria dos professores tem mais de 20 anos de experiência. Eles apresentaram um déficit de conhecimento de informática em sua formação profissional nos cursos de graduação comprometendo o futuro profissional deles. Entretanto é importante ressaltar que a maioria deles está se atualizando através de cursos de informática o que contribui para uma melhor qualidade das aulas no ensino médio. A maioria deles utiliza o computador associado ao datashow e têm acesso pessoal à internet. Em relação às dificuldades encontradas que provocam a ausência ou a pouca utilização dos computadores nas salas de aulas, constamos que a falta de estrutura em sala de aula, como instalações elétricas adequadas, a falta de investimentos em computadores para os alunos, a falta de laboratórios, a falta de conteúdos curriculares em cursos de formação inicial e investimento governamental em tecnologia de informação, são os principais problemas encontrados em escolas.

A importância da informática no ensino médio, segundo os relatos escritos dos professores, contribuiu para o avanço na relação professor-aluno, mas ainda é insuficiente para promover a aprendizagem, porque nem todos os alunos têm computadores e falta estrutura nas salas de aula e laboratório de informática nas escolas.

Portanto, considera-se que a utilização desses recursos tecnológicos é de fundamental importância porque desenvolve a criatividade preparando o aluno desde cedo para o futuro profissional. É importante ainda ressaltar que os investimentos nessa área priorizam a aquisição de equipamentos, mas, negligenciam a importância de estruturar fisicamente as escolas, que necessitam de instalações elétricas adequadas, laboratório se de investir na formação dos professores na área da informática. Sendo assim, o computador pode se transformar em uma ferramenta indispensável, não esquecen-

do, de agregar softwares atualizados que é de fundamental importância para o interesse e aprendizagem dos alunos. Com o potencial dos softwares em sala de aula o professor obtém a capacidade de elaborar novas atividades que suscite maior interesse do aluno pela aprendizagem projetando para a escola novas possibilidades pedagógicas.

É importante ainda unificar o domínio dos recursos tecnológicos a um diagnóstico crítico de suas implicações na educação com supervisões e acompanhamento do uso que os alunos fazem do computador em sala de aula a partir da construção do conhecimento de forma planejada.

É importante ainda mostrar os limites do estudo em construção revelando a cultura da informática interiorana que não é diferente dos problemas encontrados nas cidades mais desenvolvidas do estado, mas são mais carentes em termos de investimentos na relação educação e tecnologia da informação. O estudo limita-se, portanto, às regiões de pequenas cidades do Trairí Norte-rio-grandense.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. C. Uso pedagógico do Datashow, Professor Digital, SBO, 06 abril 2011. Disponível em: **<http://professordigital.wordpress.com/2011/04/06/uso-pedagogico-do-datashow/&gt**; Acesso em: 02/08/2013.

ARAUJO, M. e al. **Realizando experimentos didáticos com o sistema de som de um PC**. Revista Brasileira de Ensino de Física, Brasil, v. 26, p. 117-123, 2004.

BRITO, D. B. e al. A informática na educação infantil: diagnóstico da formação de professores no interior do estado do Rio G. do **Norte.** Anais do I SENACEM. Mossoró, 2012.

DIAS, A. M. L. **O currículo na sala de aula: o uso da informática na educação**. Educação em Debate, Ano 21 N.: 37 (1999).

LOPES, J. J. **A introdução da informática no ambiente escolar Universidade estadual paulista** "campus" de Rio Claro. Instituto de geociências e ciências exatas programa de pós- graduação em educação matemática, 2004.

LEVY. P. e MORAES, M. C. **Informática Educativa no Brasil**: uma história vivida e várias lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, Sociedade Brasileira de Informática na Educação, nº 1, pg. 19-44. (1997).

ODA, F. Professores são inseguros para usar tecnologia, diz estudo da Unicamp. **O estado de São Paulo**. São Paulo, 23 de abr. 2011, p. 4-5.

TEXEIRA, N. P e ARAÚJO, M. Cardoso e ARAUJO, A. E. P. **Informática e educação**: uma reflexão sobre novas metodologias. Unidade Acadêmica de Garanhuns, UFRPE, CEP 55296- 190, Garanhuns-PE, Brasil, 2005.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECENDO A INCLUSÃO DIGITAL NO INTERIOR DO RN

JORGE CHRYSTIANN GUIMARÃES DA C. NUNES
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – jorge.chrystiann@hotmail.com
ANDRÉ VIEIRA DOS SANTOS
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – vieira_dre@yahoo.com.br
Erick Anderson da Silva
Graduando Ciência da Computação. Universidade do Estado do Rio G. do Norte – erickanderson95@hotmail.com
DANIEL B. DE BRITO
Orientador Universidade do Estado do Rio G. do Norte – danielbezerradebrito@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização na aprendizagem vem aumentando progressivamente exigindo da escola mudanças estruturais e funcionais.

> Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática, trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente (FRÓES, 1994, p. 18).

A evolução tecnológica nos instiga a pesquisar nas escolas públicas de ensino fundamental considerando que é nesse nível de ensino que as crianças já podem dominar o manuseio do computador e utilizá-lo como instrumento de aprendizagem com a mediação do professor. Outro aspecto importante para nós alunos do Curso de informática é compreender como esse processo evolutivo da tecnologia ocorre no interior do Estado principalmente nas escolas públicas onde existe a precariedade na estrutura e funcionamento de muitas escolas. A escolha das cidades de Cerro Corá, Santa Cruz e Caicó se deu pela proximidade do nosso domicilio facilitando assim a coleta de informações e nos fornecendo um diagnóstico da região onde moramos e provavelmente iremos trabalhar sendo, portanto, interessante conhecermos a evolução da tecnologia em nossa região.

O presente estudo tem como objetivo principal identificar a realidade da tecnologia da informação em escolas das referidas cidades**.** Nessa perspectiva, duas questões nos parecem importantes: 1) Como está ocorrendo os programas de inclusão digital nas cidades acima mencionadas? 2) os professores estão capacitados para aplicar essa tecnologia em sala de aula.

De acordo com o PORTAL BRASIL (2013, p.1) o programa digital é um dos caminhos para atingir a inclusão social. Por meio dela, as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Dessa forma, os programas de inclusão digital são ações que ajudam a democratizar o acesso às novas tecnologias, levando computadores, conexão de internet e cursos de formação às populações mais necessitadas.

Os programas mais conhecidos voltados para a área escolar são "computador para todos e banda larga nas escolas". O programa "Computador para Todos", por exemplo, oferece máquinas com configuração estipulada pelo governo a preços reduzidos, já que possuem incentivo fiscal.

O programa Banda Larga nas Escolas leva a internet com conexão rápida a estudantes do Ensino Básico na rede pública. O programa tem duração prevista até 2025. Estima-se que aproximadamente 37 milhões de estudantes sejam beneficiados até a implantação completa do programa.

De acordo com Brito (2012, p.1) "o uso do computador como ferramenta de auxílio pedagógico nas escolas públicas ainda é pouco frequente, sendo rara sua utilização na prática pedagógica em conjunto com os alunos, principalmente nas pequenas cidades do interior". Dessa forma, muitos programas de inclusão digital ainda não chegaram às escolas pesquisadas. Ao passar dos anos, a informática vem adquirindo mais importância no cenário educacional, tornando-se um instrumento nos programas de inclusão digital que exigem de professores e administradores a disponibilidade dos recursos tecnológicos que impulsionem o interesse pelos conteúdos curriculares e a aprendizagem dos alunos.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo com a coleta de dados realizada por alunos do curso de Ciências da Computação do núcleo da UERN em Santa Cruz. Os métodos quantitativo e qualitativo são utilizados neste estudo para analisar as respostas fornecidas por 12 professores de escolas públicas na cidade de Santa Cruz, Caicó, Cerro Corá no interior do Estado do Rio G. do Norte. O questionário misto com questões abertas e fechadas constituído tem como objetivo conhecer a dimensão pessoal e profissional e a relação dos participantes com a informática. O mesmo foi validado durante a aplicação aos participantes que afirmaram compreender à 100%, todas as questões formuladas.

A análise de conteúdo das respostas abertas é realizada com base na proposta interpretativa (FREITAS, 2002 & LOPES, 1994). Para a análise quantitativa das questões fechadas, serão utilizados elementos estatísticos tais como frequências e porcentagens representadas por tabelas, gráficos ou diagramas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

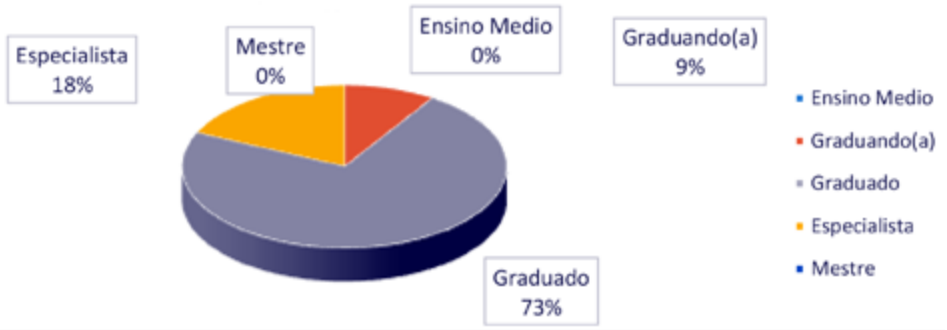
A análise dos resultados será dividida em duas partes. Na primeira parte, a análise dos resultados do perfil pessoal e profissional dos participantes e na segunda parte, a análise dos resultados sobre a relação dos participantes com a informática. Para representar os resultados serão utilizados diagramas.

Resultados do perfil pessoal e profissional dos participantes

Nessa parte os resultados referem-se ao: 1) nível de formação; 2) experiência profissional, e 3) participação em eventos científicos. O gráfico 1 a seguir destaca o nível de formação dos professores.

No que se refere à formação dos professores, observou-se que 73% dos mesmos têm o curso de graduação, 18% são especialistas, 9% estão cursando a graduação e nenhum possui mestrado**.**

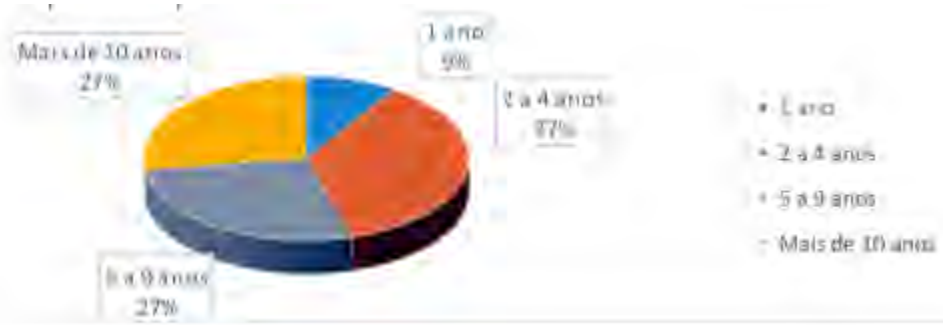
Gráfico 1 – Formação dos professores:



Observou-se um nível considerado baixo em relação à pós-graduação dos professores. A falta de tempo, à distância e a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para obter o seu sustento pessoal foram os motivos mais frequentes para a realização de cursos de pós-graduação.

O gráfico 2 abaixo destaca a experiência profissional dos participantes.

Gráfico 2 – experiência profissional



Constatou-se que de 9% dos professores pesquisados têm experiência profissional de 1 ano, 37% deles de 2 a 4 anos; 27% de 5 a 9 anos e 27% é acima de 10 anos.

Neste cenário observamos que os professores com pouca experiência profissional é a maioria possuindo menos de 10 anos sendo mais jovens, favorecendo o interesse e a inserção em cursos de atualização tecnológica devido às exigências da demanda nessa área de conhecimento.

O gráfico 3 abaixo revela a participação em eventos científicos.

Gráfico 3 – participação em eventos científicos

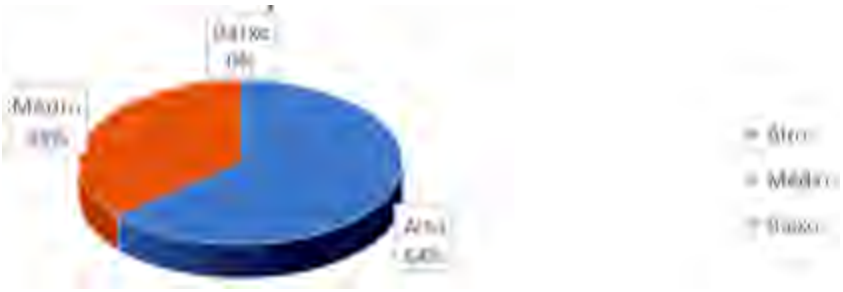
Constatou-se que 46% dos professores nunca participaram de eventos científicos internacionais, enquanto que em eventos locais 27% e em eventos nacionais também 27%. A pouca participação dos professores em eventos científicos, segundo eles, foi devido à falta de recursos financeiros e de incentivos de órgãos públicos não contribuindo para o interesse em realizar cursos de formação continuada e de conhecer avanços na área tecnológica, como por exemplo, o conhecimento de novos softwares e aplicações pedagógicas em sala de aula.

Outro aspecto constatado foi que a sobrecarga de trabalho desses professores. Eles lecionam em vários horários e em outras instituições com níveis diferentes de ensino (39%) na tentativa de obter melhores condições salariais. "Mas, é preciso mencionar que a sobrecarga de trabalho diminui a qualidade de ensino do professor pela falta de tempo para o planejamento das aulas" (BRITO, et al. 2012, p.3).

Análise dos resultados sobre a relação dos professores com a informática

Na segunda parte dos resultados analisaremos os seguintes itens respondidos pelos participantes: 1) importância da informática para o ensino fundamental; 2) disponibilidade de computador pelo professor; 3) Realização de cursos de informática; 4) acesso a internet; 5) acesso a E-mail, e 6) acesso às redes sociais.

Gráfico 4 –: importância da informática para o ensino fundamental



Constatou-se que 64% consideram a informática muito importante para o ensino fundamental, enquanto que 36% responderam de média importância e ninguém considerou de baixa relevância o uso dos mesmos. A cada ano que passa, a tecnologia vem adquirindo mais importância no cenário educacional. Vivemos em um mundo tecnológico e, assim, a informática torna-se um fator muito importante na inclusão digital das escolas. Nesse contexto FROÉS (1994) afirma que:

> Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática, trazem novas formas de ler, de escrever, e portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente (FRÓES, 1994, p. 18).

Diante da afirmação do autor, percebemos a importância da informática no mundo atual contribuindo para mudanças significativas na maneira de como planejar ou estudar determinada disciplina e também no comportamento e nas formas de pensar e agir.

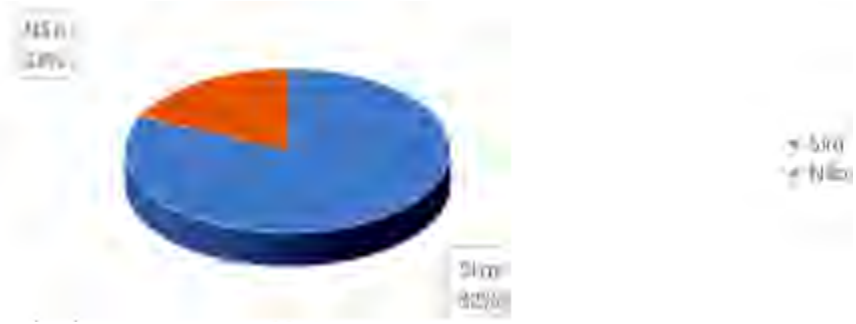
O gráfico 5 a seguir mostra a porcentagem de professores que possuem computador.

Gráfico 5 – Professores que possuem computador

Constatou que todos os professores pesquisados possuem computadores. Com o avanço da tecnologia e o custo menor dos aparelhos eletrônicos facilitou, segundo eles, a aquisição de computadores sendo indispensáveis como ferramenta de trabalho que suscita a aprendizagem dos alunos.

Os professores justificaram ainda que possuem computadores porque enriquece as aulas utilizando-os junto com slides e outros equipamentos eletrônicos. No entanto, os softwares ainda são pouco utilizados em sala de aula. De acordo com DE LACERDA (2012, pg.8) existem softwares educacionais que ajudam os alunos a compreender melhor os conteúdos por serem divertidos, chama mais atenção dos alunos e consequentemente, o aprendizado se torna maior. O gráfico 6 abaixo, mostra a porcentagem de professores que possuem curso básico de informática.

Gráfico 6 – professores que possuem curso básico de computação



.Devido à dependência dos meios tecnológicos a procura por cursos de especialização na área tem aumentado, chegando a ser requisitado ter algum tipo de conhecimento na área.

De acordo com Santos (2004), as profundas e rápidas transformações, em curso no mundo contemporâneo, estão exigindo dos profissionais que atuam nas escolas, de um modo geral, uma revisão de suas formas de atuação, incluindo a informática como estratégia de ensino.

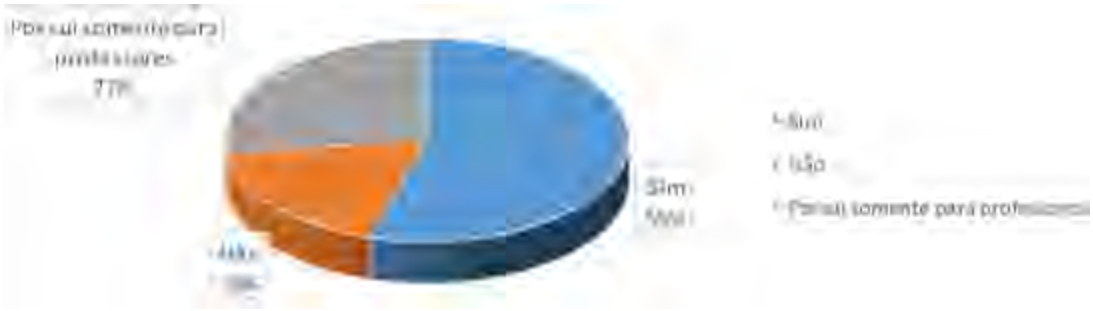
O gráfico 7 abaixo revela a frequência de utilização dos computadores pelos professores.

Gráfico 7 – frequência de utilização dos computadores pelos professores

Observou-se que a maioria dos professores utiliza o computador todos os dias. Isso mostra que os professores mantem-se atualizados não só com a sua comunicação com outros colegas de trabalho como também para adquirir conhecimentos a serem utilizados na aprendizagem dos alunos. Segundo eles, o computador facilita a interação com o conhecimento e elaboração de seus planos de aula de forma mais dinâmica e compreensiva.

O gráfico 8 abaixo mostra a disponibilidade de internet pela escola para alunos e professores.

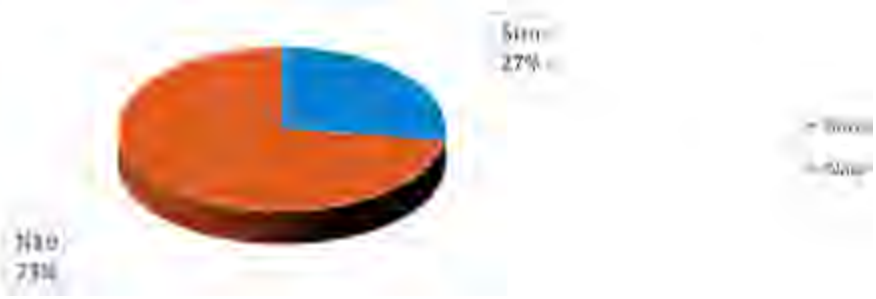
Gráfico 8 – disponibildade da escola de internet para alunos e professores



Constatou-se que 55% dos professores disseram ter disponibilidade de internet para todos Isso demonstra que a utilização da internet está socializada entre professores e alunos. Entretanto, segundo eles o acesso à internet em sala de aula ainda não está disponibilizada e que esse acesso acontece principalmente nos laboratórios onde os alunos podem ter acesso à pesquisa.

O gráfico 9 abaixo mostra a porcentagem de alunos que utilizam computadores em sala durante as aulas dos professores.

Gráfico 9 – alunos que utilizam computadodres em sala de aula



Os resultados acima revelam que somente 27% dos alunos utilizam computadores em sala de aula. O poder aquisitivo dos alunos e a falta de investimentos do poder publico em acessos à Internet são os principais motivos. Em sala nas escolas pesquisadas ainda não se utilizam os softwares educativos fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

Resultados de pesquisas de SCATTONEET E MASINI (2007) no ensino fundamental revelaram que os softwares educativos suscitaram a curiosidade dos alunos, com a utilização deste recurso, o fato de errar não inibiu os educandos e até favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. A análise evidenciou que o uso desse recurso despertou o interesse e a motivação dos educandos pela aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante discutir com as autoridades escolares o significado dos softwares educativos como uma estratégia que contribui para o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

O gráfico 10 abaixo revela a disponibilidade de laboratórios de informática.

Gráfico 10 – disponibilidade de laboratório de informática nas escolas

De acordo com o gráfico, 64% das escolas possuem laboratório de informática. Os resultados acima são interessantes considerando que a maioria dos alunos das escolas pesquisadas tem acesso ao computador e consequentemente à internet contribuindo assim para as pesquisas no ensino fundamental.

O gráfico 11 mostra a porcentagem dos professores que utilizam as redes sociais.

Gráfico 11 – professores que utilizam redes sociais:

Os resultados revelam que 72% dos professores possuem alguma rede social. Esse resultado mostra que a maioria dos professores se socializa em busca de informações e conhecimentos diversificado com seus pares, amigos e pessoas que interagem buscando a atualização nas dimensões pessoais e profissionais. Esse aspecto, segundo os autores BUENO & LOPES (2011), contribui para a formação continuada porque existe a necessidade de iniciativas de se comunicar com trocas de informações sobre temas de sua formação continuada através das redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A Informática na Educação fundamental tem como principal objetivo utilizar o computador e a internet como recurso didático para as práticas pedagógicas nas diversas disciplinas do currículo. Sendo assim, a Informática, quando inserida eficazmente nas escolas, proporciona aos educadores e educandos uma oportunidade de melhorar e ampliar a construção do conhecimento necessário para o mundo tecnológico da contemporaneidade.

O presente artigo teve o objetivo de discutir a importância da informática na educação fundamental identificando como os programas escolares de inclusão digital estão ocorrendo nas escolas bem como identificar a relação dos professores com o computador nas dimensões pessoais e profissionais.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores pesquisados é jovem e graduada e que ainda não cursou mestrado. Eles têm sobrecarga de trabalho e poucos anos de experiência profissional com pequena participação em de eventos científicos. Todos eles têm computadores, embora nem todos eles pensem que a tecnologia da informação seja importante para o ensino fundamental,

mas a maioria seguiu curso de informática. Nas suas aulas utilizaram frequentemente o computador associado a outros equipamentos eletrônicos como datashow para expor os conteúdos através de slides em sala de aula. A maioria tem acesso à internet e redes sociais o que facilita a atualização nas dimensões pessoais e profissionais. Mas, os resultados mostraram que existe a necessidade de uma melhor conscientização do professor sobre a importância da internet para o ensino fundamental no seu trabalho pedagógico.

Com relação à tecnologia da informação nas escolas pesquisadas, os resultados mostraram que muitos programas de inclusão digital ainda não chegaram ao ensino fundamental, apesar da maioria das escolas terem laboratórios de informática. Conclui-se que os investimentos públicos são urgentes considerando que os programas de inclusão digital vão ser implantados nas escolas até o ano de 2.025. Portanto, as transformações tecnológicas são rápidas e as escolas necessitam também inserir com rapidez essas mudanças tecnológicas para atualizar, continuadamente, o processo de ensino- aprendizagem.

REFERENCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BUENO, M. E. LOPES. C.M. **O uso das redes sociais como formação continuada de professores.** IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Piracicaba, 2011.

BRASIL. MEC. **Portal Brasil**. Mundo Digital. Programa de Inclusão digital. Disponível em www.brasil.com.gov.br. Acesso em: 04/ago.2013.

BRITO, D. B. et al. **A informática na educação infantil: diagnóstico da formação de professores no interior do estado do Rio G. do Norte.** Anais do I SENACEM. Mossoró, 2012.

De LACERDA, M. **Informática como disciplina obrigatória na educação básica**: anais do IX encontro virtual de documentação em software livre e VI congresso internacional de linguagem e tecnologia online. São Paulo. Volume 1, Número 1 (2012).

SANTOS, G.L. **A internet na escola fundamental**: sondagem de modos de uso por professores. Universidade de Brasília. 2013

VALENTE, J.A. **Visão analítica de informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. Revista Brasileira Informática na Educação

LOPES, José Junior. **A introdução da informática no ambiente escolar**. Clube do professor. 2002

SCATTONE, Cristiane; MASINI, Elcie, F. S. **O software educativo no processo de ensino-aprendizagem**: um estudo de opinião de alunos de uma quarta série do ensino fundamental. Rev. Psicopedagógica. vol.24, no. 75. São Paulo, 2007.

A SEQUÊNCIA FEDATHI NA PRODUÇÃO DE AULAS PARA O PORTAL DO PROFESSOR: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

RAIANNY LIMA SOARES
(FACED/UFC). Graduanda em Pedagogia FACED/UFC. Bolsista de Iniciação Científica /CNPQ do Laboratório de Pesquisa Multimeios. – raianny@multimeios.ufc.br
ANA CLÁUDIA MENDONÇA PINHEIRO
(FACED/UFC). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira FACED/UFC. Professora Substituta do Departamento de Matemática/UECE. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas Multimeios – acmpinheiro@multimeios.ufc.br
ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES
(FACED/UFC). – Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira FACED/UFC. Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UFC. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas Multimeios – lisdemaria@multimeios.ufc.br
HERMÍNIO BORGES NETO
(FACED/UFC). Doutor em Matemática pelo IMPA, professor de Pós Graduação Educação Brasileira FACED/UFC, com área de pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais – hermínio@multimeios.ufc.br

1 INTRODUÇÃO

Nas ultimas duas décadas tem se investido muito em pesquisas e políticas publicas para inserção de tecnologias nas salas de aula.

Em suas considerações Maia e Barreto (2012) contextualizam as políticas públicas promovidas pelo Estado Brasileiro desde a década de 1990, quando ainda se discutia acerca da chegada dos computadores na escola brasileira (BORGES NETO 1999), até os dias atuais, quando não só se discute esta temática, mas sobre as possibilidades trazidas por esta ferramenta para a prática docente.

Assim, entender as contribuições alcançadas a partir da expansão das tecnologias no contexto educacional nos remete à multiplicidade, seja nas possibilidades pedagógicas oferecidas com a utilização destes recursos, seja no ressignificar de papéis assumidos por professores e alunos partícipes de tal contexto. Em outros momentos, porém, nos deparamos com a pouca, ou nenhuma, familiaridade dos professores com estes recursos.

Em suas considerações, Porto (2012) afirma que:O trabalho com tecnologias requer constante atualização, qualificação e formação continuada. Muitas vezes são oferecidos aos professores cursos de capacitação que, de modo geral, reforçam a atividade docente isolada e individual. É como se, pelo ato de conhecer a ferramenta e pelo oferecimento de cursos de atualização o professor estivesse apto a usá-la. (PORTO, 2012,p.171)

Neste sentido, é essencial que diversas situações que envolvam recursos digitais estejam inseridas nas atividades propostas pelo professor, não apenas como imposição da instituição a que pertence ou para "encantar" o aluno , mas como um recurso pedagógico capaz de contribuir com a aprendizagem, através de uma aula dinâmica, na qual o aluno seja o centro do processo.

O Portal do Professor, criado a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia, faz parte da uma política de expansão e informatização das escolas brasileiras e busca promover a troca de experiências entre professores dos mais diversos níveis de ensino, a partir de um acervo de recursos pedagógicos, nas mais diversas modalidades como vídeos, áudios, experimentos, imagens, mapas, textos relacionados a temáticas curriculares específicas (DANTAS, 2010).

Dentre os espaços oferecidos na página do Portal do Professor na internet para acesso ao usuário encontram-se o Espaço da Aula, Jornal do Professor, Conteúdos Multimídia, Cursos e Materiais, Interação e Colaboração, Links e Plataforma Freire.

Delimitaremos nossa discussão ao Espaço da Aula, tendo em vista que neste espaço:

> ...o professor pode criar, visualizar e compartilhar sugestões de aulas de todas os componentes curriculares com outros usuários do Portal. Portanto, neste espaço, estão disponíveis vários planos de aulas publicados pelos professores usuários do site (FREITAS e SHUVARTZ, 2013, p.2).

Compreendemos, porém, que esta atividade não está restrita à simples elaboração de um plano de aula, que utilize recursos tecnológicos. Ao contrário, é essencial tornar a aula dinâmica, permitindo que o aluno assuma posição de destaque e se sinta responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem do grupo ao qual faz parte.

Não basta disponibilizar aulas prontas para o professor como produto final para ser inserido em suas aulas. É necessário estruturar a proposta em sequências didáticas capazes de produzir mudança na postura do professor diante a inserção de tecnologias no trabalho docente. Mas como fornecer sequências didáticas que permitamuma prática menos instrucionista e mais interativa entre aluno e tecnologia? Como estruturar as sequências didáticas com propostas interacionistas? Neste sentido, esse estudo se fundamenta na concepção de ensino baseada na Sequência Fedathi, a qual tem como pressuposto fundamental a autonomia intelectual e construção coletiva do conhecimento, a partir da construção de um conhecimento crítico e reflexivo, por alunos e professores.

Para tanto, este trabalho objetiva descrever metodologicamente a utilização da Sequência Fedathi como ferramenta metodológica e de ensino para construção de atividades pedagógicas com o uso de recursos didáticos computacionais para disponibilização no Portal do Professor.

A SEQUÊNCIA FEDATHI NA PRODUÇÃO DE AULAS: ABORDAGEM TEÓRICA

A Sequência Fedathi é uma proposta metodológica, desenvolvida por pesquisadores do Laboratório de Pesquisa Multimeios/FACED/UFC, que busca no desenvolvimento de suas etapas – tomada de posição, maturação, solução e prova – a construção de um saber crítico e reflexivo, onde o aluno seja o centro do processo de aprendizagem e o professor possa refletir sobre a didática empreendida em tal processo.

Esta consideração reforça, em certa maneira os argumentos defendidos por Torres et alli (2011), quando afirmam que a Sequência Fedathi, pode, em primeiro momento, ser compreendida sob uma perspectiva contraditória, na medida em que está direcionada à postura didática que o professor assume, ao mesmo tempo em que confere ao aluno liberdade para expressar-se e desenvolver as atividades propostas. Importante destacar que, as bases epistemológicas da Sequência Fedathi encontram-se na educação matemática e na Engenharia Didática proposta por Artigue (1996), a qual propõe quatro etapas para a preparação de uma sequência didática –análise preliminar e a priori, experimentação e análise a posteriori.

Entretanto, é essencial afirmar que a Sequência Fedathi, propõe uma ressignificação do planejamento realizado pelo professor, partindo de situações didáticas que despertem a aprendizagem significativa, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, assim como o contexto em que estes estão inseridos, considerando sua influência direta na aprendizagem deste aluno (TORRES et all, 2011).

Estas afirmações colaboram também com as considerações trazidas por Borges Neto e Santana (2013) quando afirmam:

> [...] as situações didáticas constituem as relações didáticas que ocorrem em ambientes educacionais (como sala-de-aula, laboratório de informática educativa entre outros), no entanto, devemos destacar que existem relações que podem ser controladas pelo professor e há outras que estão além da capacidade docente. Na Seqüência FEDATHI o conceito de situação didática é essencial, pois um dos objetivos do professor consiste em propor questões que sejam significativas à aprendizagem do aluno. (BORGES NETO e SANTANA, 2013, p.2)

Assim, ao aluno é conferida a tarefa de refletir de maneira crítica sobre suas concepções e ao professor a responsabilidade de uma mediação pedagógica, com ênfase no planejamento e na ação didática, que permitam ao aluno atribuir significância a metodologia utilizada, gerando novas concepções, que possibilitem outros horizontes de aprendizagem.

Considerando-se as amplas possibilidades trazidas a partir da expansão dos recursos tecnológicos no contexto educacional, bem como na experiência de produção de aulas para o Portal do Professor, busca-se implementar a Sequência Fedathi no desenvolvimento metodológico das referidas aulas, nas áreas de: matemática, educação infantil e meio ambiente.

O percurso de construção das aulas requer necessariamente: a) compreensão do processo didático como um todo, envolvendo estudos acerca de conteúdos, metodologias e avaliação; b) capacitação para o grupo de professores que utilizarão a Sequência Fedathi em seu percurso metodológico.

Neste momento, é importante considerar a Transposição Didática, outro conceito essencial à Sequência Fedathi. Este termo surgiu em 1975, a partir das considerações do francês Michel Verret (TORRES et alli, 2011).

Em termos mais simples, a Transposição Didática, pode inicialmente compreendida como uma "Transposição de Saberes" (BORGES NETO e SANTANA, 2004). Portanto, a "transposição didática" ocorre quando um saber científico, designado como saber sábio, se transforma no saber a ensinar. Este saber, que está nos livros didáticos, é a parte destinada aos professores para utilizá-lo na condução de sala de aula" (TORRES et alli, 2011, p.5).

Devemos ressaltar, porém, que a utilização dos recursos tecnológicos e a aplicação das etapas propostas pela Sequência Fedathi, por si só não garantem uma aprendizagem significativa.

É necessário, porém que o professor tenha consciência de seu papel, não como aquele que tudo sabe, mas como aquele que consiga desprender-se de sua zona de conforto, de suas "verdades" e possa direcionar um olhar atencioso ao aluno, um olhar que encoraja que amplia as possibilidades de uma aula que estaria restrita à mera exposição de conteúdos.

A seguir, apresentamos os dados alcançados, tendo como pressuposto teórico para a análise as quatro etapas que fundamentam a Sequência Fedathi, a saber: Apresentação ou Tomada de Posição; Debruçamento ou Maturação; Solução e Prova.

DISCUTINDO AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA FEDATHI: OS DADOS ALCANÇADOS

O trabalho de construção de sequências didáticas com o uso de recurso didático digital baseado na Sequência Fedathi será discutido a partir de uma análise de cinco aulas destinadas a conteúdos de Biologia para o ensino médio.

O procedimento metodológico consistiu em seleção de uma das aulas – denominada As plantas e a diversidade de sementes (PORTAL DO PROFESSOR, 2013) –, discussão e construção de sequ-

ências didáticas na proposta da Sequência Fedathi, aplicação e análise das atividades, levantamento e análises dos resultados. Essa é uma pesquisa aplicada e tem o caráter qualitativo. A seguir apresentaremos os resultados alcançados, bem como as discussões realizadas com a leitura das atividades, segundo as etapas propostas pela Sequência Fedathi.

Apresentação ou tomada de posição

A Sequência Fedathi se estrutura em quatro etapas. A primeira etapa diz respeito ao momento em que o professor apresenta uma situação-problema a fim de buscar uma base comum para o trabalho com o conceito que se deseja construir.

Nesse momento, é lançada uma situação desafiante para o aluno. Durante a proposição da situação se estabelece o contrato didático entre professor e alunos e entre alunos e alunos, considerando a importância do comprometimento de todos para que a atividade seja consolidada com sucesso (TORRES et alli, 2011).

Na proposta para a primeira atividade de biologia baseada na Sequência Fedathi, intitulada "As plantas e a diversidade de sementes", foi proposta a seguinte situação problema:

O reino *Plantae* é representado por mais de 300 mil espécies, cujo processo evolutivo foi fortemente caracterizado pela imensa capacidade de adaptação ao meio terrestre. Que tal conhecermos um pouco mais sobre estas adaptações? Sugere-se que o professor inicie a uma conversa com os alunos, a fim de identificar os conhecimentos que os mesmos possuem acerca:

– Da história evolutiva dos vegetais;
– Dos aspectos que caracterizam os vegetais;
– Da classificação dos vegetais;
– Do ciclo reprodutor dos vegetais;

Esta conversa será fundamental, tendo em vista que deve não somente instigá-los a responder questionamentos, mas também a argumentar e relembrar conhecimentos adquiridos anteriormente. É a partir desta conversa, ainda, que o professor deve instigar a exploração do software Ciclo de Vida de Plantas e adaptações ao ambiente, como meio de os alunos confrontarem as informações oferecidas anteriormente com os ciclos e textos reproduzidos pelo recurso (PORTAL DO PROFESSOR, 2013, s/p).

Para essa situação, o aluno deve tomar uma posição inicial para começar a pensar sobre o tema proposto. Este posicionamento inicial é essencial na medida em que o aluno é convidado a refletir sobre o que já sabe acerca da temática discutida.

Assim, a tomada de posição se apresenta nos aspectos que introduzem a atividade, os quais vão desde a apresentação da temática aos alunos, até o estabelecimento dos acordos que nortearão a atividade. Importante destacar que as indagações utilizadas objetivam identificar os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de que o processo de "ensinagem" esteja vinculado não só à transposição de conteúdos, mas também e principalmente ao ato de despertar no aluno um desejo de expressar-se diante do que está sendo exposto.

Assim, o professor assume um importante papel, que, segundo Borges Neto e Santana (2001), está relacionado não só às situações que ocorrem durante a aula, mas desde o planejamento, já que este deve ser subsidiado por uma investigação e pesquisas, que o permitam realizar intervenções significativas, conforme a necessidade do aluno.

Debruçamento ou Maturação

Após apresentar o problema a ser resolvido – tomada de posição –, na segunda etapa a Sequência Fedathi propõe que o professor reserve este momento para que o aluno se dedique à realização da atividade.Borges Neto e Santana (2001) chamam atenção para a postura que o professor deve assumir neste momento, já que deve colocar-se na função de observador, sem realizar intervenções, a fim de que os alunos possam buscar hipóteses, estratégias de solução para os problemas encontrados. A partir da postura didática " mão-no-bolso" , o professor permite que o aluno entenda o erro como reformulação de conceitos e não apenas como algo meramente negativo, que merece ser desprezado.

O texto a seguir traz exemplo de atividade que utiliza o Debruçamento ou maturação, como estratégia de discussão entre os alunos:

A elaboração de um Portfólio: que tal organizar o que aprendemos?

Após a exploração do software, o professor deve propor que os alunos dividam-se em 4 equipes para a realização da pesquisa.Cada equipe pesquisará sobre uma das divisões do Reino Plantae e deverá coletar o máximo de informações sobre o grupo pesquisado " briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas. Todos deverão construir um Portfólio Virtual, utilizando a rede social Facebook. O Portifólio deverá ser composto por fotos de espécies, fotos do habitat (terrestre/aquático) da espécie, características reprodutivas e morfológicas de cada grupo de planta. Cada grupo ficará responsável por um álbum dentro do Facebook, onde estes recursos (imagens com legendas, conforme a espécie pesquisada) deverão ser adicionados.O professor deve ressaltar a importância de anexar ao portfólio as produções da própria equipe (vídeos, textos, ilustrações), ainda que estes utilizem como referência imagens encontradas na internet. A produção do material faz com que os alunos se apropriem mais do que está sendo pesquisado. Assim, os alunos devem encará-la como prioridade para a realização da atividade.[...] Compartilhando as experiências: o uso da rede social Facebook

O professor deverá criar um grupo na rede social Facebook, a fim de que a turma possa discutir as experiências adquiridas com a realização da atividade, bem como para socializar as produções e pesquisas realizadas.Para criar um grupo nesta rede social, basta que o professor e os usuários tenham conta na mesma. Em seu perfil, basta que acesse o menu "Criar Grupo", localizado na margem esquerda da tela. Segue o link: www.facebook.comÉ importante acordar previamente com a turma a importância não só de postar suas produções, mas também de comentar as produções e experiências manifestadas pelos colegas, ressaltando que isso também contará na avaliação desta atividade (PORTAL DO PROFESSOR, 2013, s/p).

Neste caso, após propor a temática da aula e a primeira atividade, sugere-se que o professor possibilite momentos em que os grupos de alunos possam debruçar-se sobre a pesquisa realizada, assim como trocar informações entre as equipes. A interação entre os grupos se faz necessária, para que os alunos possam trocar os saberes adquiridos a partir da realização da atividade.

Especificamente nesta atividade, o espaço para a discussão foi um grupo na rede social Facebook. No entanto, o professor pode se aproveitar de rodas de conversa realizadas em sala, bate-papos, dentre outras possibilidades. Deve-se considerar que a importância deste momento reside em conferir ao aluno a oportunidade de expressar-se e resolver os problemas propostos com a atividade.

Solução

Esta etapa diz respeito à busca e apresentação das soluções encontradas pelos alunos, a partir da situação-problema apresentada na primeira etapa da Sequência Fedathi – tomada de posição. Neste caso:

O professor deverá ter uma atitude de mediador, visto que os alunos apresentaram suas soluções e caberá a este junto com o grupo decidir dentre todas as soluções apresentadas quais as melhores para a resolução da situação-problema. As soluções inadequadas devem ser contestadas com a exposição de contra-exemplos (GÓIS et alli,, 2011, s/p).Transcrevemos o texto que exemplifica uma das atividades que utiliza a etapa Solução, como estratégia de discussão entre os alunos e o professor.

MOMENTO DO ALUNO

Esse será o momento em que os alunos irão realizar a atividade proposta utilizando o objeto educacional. O aluno poderá ter dificuldade em compreender as adaptações sofridas pelos vegetais ao longo do tempo. Com o intuito de minimizar esta dificuldade, o professor deverá pedir que os alunos identifiquem estas adaptações e, e seguida, deve ressaltar que, a partir destas, as plantas desenvolveram estruturas especiais que influenciaram inclusive no processo de fecundação, possibilitando às plantas a expansão no meio terrestre.

DISCUSSÃO

Realizadas a pesquisa e a construção do portfólio, recomenda-se que o professor proponha um momento de discussão e socialização das pesquisas.

Neste momento, os alunos deverão apresentar seus portfólios para as demais equipes, bem como para o professor. O objetivo deste momento é socializar o aprendizado, ouvir as sugestões e aperfeiçoar o trabalho para a postagem em um grupo da turma, criado na rede social Facebook (PORTAL DO PROFESSOR, 2013, s/p).

Neste caso, percebemos que o professor exerce papel fundamental nesta etapa da Sequência Fedathi, mas não como detentor do conhecimento. Ao contrário, ele permite que os alunos explorem uma determinada situação proposta, e explorem as possibilidades encontradas, exercendo, portanto, um papel de mediador.

Prova

Nesta etapa, propõe-se uma sistematização dos conhecimentos alcançados ao longo da sequência didática (GÓIS et alli, 2011). Para tanto, é necessário que o professor realize uma retomada do que foi discutido entre os alunos e também nos momentos de intervenção acerca do conteúdo abordado.

Transcrevemos o texto que exemplifica uma das atividades que utiliza a etapa Prova, como estratégia de discussão entre os alunos e o professor.

SISTEMATIZAÇÃO

O docente deverá acompanhar diariamente as postagens, interferindo nas discussões quando necessário. As postagens deverão ser discutidas em sala ao final da data máxima para a postagem dos grupos, objetivando sistematizar o conteúdo abordado. É importante identificar, neste momento, se os alunos conseguiram compreender as diferenças básicas entre briófitas, pteridófitas, gim-

nospermas e angiospermas, sobretudo no que diz respeito ao ambiente no qual estas plantas se desenvolvem (PORTAL DO PROFESSOR, 2013, s/p).

Percebemos que, neste momento da atividade, o professor deve questionar aos alunos acerca do que foi discutido, a fim de identificar se o objetivo da atividade foi alcançado e quais conhecimentos foram adquiridos com a realização da atividade.

Importante destacarmos que o fato de os alunos se sentirem responsáveis pela atividade, não exclui o professor da responsabilidade no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos.

Levando-se em conta a discussão apresentada ao longo deste estudo, percebe-se que a importância de utilizar a Sequência Fedathi como proposta para as aulas do Portal do Professor reside em possibilitar que o professor encontre meios de refletir sobre sua prática docente, apoiada em tecnologias. Mas, não somente pelo uso de ferramentas educacionais inovadoras – como é o caso da rede social Facebook. É necessário refletir sobre o planejamento e permitir que o aluno se expresse ao longo da aula, seja na manifestação de seus conhecimentos prévios, seja no compartilhamento dos dados alcançados com as pesquisas propostas.

As sequências didáticas propostas a partir da Sequência Fedathi, permitem que a prática docente seja ressignificada, no sentido de utilizar métodos menos instrucionistas, tornando as relações estabelecidas entre alunos e professores e entre estes e a tecnologia mais interativas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão das tecnologias no contexto educacional trouxe com ela a necessidade de professores recontextualizarem sua prática pedagógica, entendendo que estes recursos seriam potencializadores de uma prática coerente com a aprendizagem.

Assim, este trabalho teve como objetivo discutir a contribuição da metodologia Sequência Fedathi como eixo norteador para a produção das aulas da disciplina de Biologia, destinadas ao Ensino Médio.

Para tanto, recorremos à análise das etapas de uma atividade de uma aula de Biologia, destinada ao Ensino Médio, tendo como pressuposto as etapas que compõem a Sequência Fedathi.

Devemos conceber a educação como um processo construtor, no qual o caminho para aprendizagem se consolida em nossas ações, na relação de intercâmbio e diálogo entre professor, aluno e família, no espaço físico em que trabalhamos, no repensar de nossa prática cotidiana, no modo como nos avaliamos e avaliamos aqueles com quem contribuímos para a formação.

É certo que muitos professores carregam consigo as práticas realizadas por professores que marcaram a sua aprendizagem de alguma forma. Deparamo-nos com um problema quando estas práticas não favorecem a ampliação de possibilidades de aprendizagem.

Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, ainda há objetivos que precisam ser alcançados, professores precisam refletir sobre a relevância de buscar novas metodologias, que busquem sempre o melhor para uma aprendizagem que tenha significado e não se resuma apenas na repetição e memorização de informações.

Assim, podemos perceber que a relevância da metodologia Sequência Fedathi na produção de aulas para professores da Educação Básica revela-se a partir de reflexões pautadas na construção do conhecimento do aluno não como um momento apenas de transmissão, onde este atua como ser passivo.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. Engenharia Didáctica. In: Brum, Jean (Direção). **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, 1996.

BORGES NETO, Hermínio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. R**evista Educação em Debate,** ano 21, vol. 1, pp. 135-138, 1999.

BORGES NETO, Hermínio; SANTANA, José Rogério. Fundamentos Epistemológicos da Teoria de Fedathi no Ensino de Matemática. Anais do XV EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania, vol. único, São Luís (MA), 2001, 594p.

_____. **A Seqüência FEDATHI**: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de matemática. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/MC15472834830.pdf > Acesso em: 05 de agosto de 2013.

DANTAS, Dina Mara P. **SEM^2:** uma proposta metodológica para o uso dos softwares na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FREITAS, Elisandra Carneiro de; SHUVART, Marilda. Portal do Professor:contribuições para a docência em Biologia. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0942-1.pdf> Acesso em: 05 de agosto de 2013.

GÓIS, D. D.; BORGES NETO, H. ; ANDRADE, V. S. de; TORRES, A. L. de M. M.O ambiente virtual telemeios e a sequência fedathi no processo de ensino e aprendizagem de matemática. In: IV Encontro Nacional de Tecnologias e Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Sorocaba: Universidade Federal de Sorocaba, setembro de 2011.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Revista Educação, Formação & Tecnologias,** vol. 5, pp. 47-61, 2012.

PORTAL DO PROFESSOR. **As plantas e a diversidade de sementes**. Disponível em:< http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=46942> Acesso em: 20 de julho de 2013.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão na escola. E agora, o que fazer com ela. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura Digital e Escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TORRES, A. L. de M. M.; SILVA, M. A. da; BORGES NETO, H. As contribuições da metodologia Sequência FEDATHI e as reflexões de Donald Schön no uso da tecnologia digital e suas implicações no fazer docente. In: ANAIS DO VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE – Associação Francofone Internacional de Pesquisa Científica em Educação – Secção Brasileira: Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas. Teresina, Universidade Federal do Piauí, 2011.

Parte XII

Avaliação: Objeto de Estudos e Pesquisas

PESQUISA AVALIATIVA: BASE EPISTEMOLÓGICA, FUNDAMENTOS ABORDAGENS E APLICAÇÕES

GABRIELLE SILVA MARINHO
UFC – gabrielle_marinho@hotmail.com
LIDUÍNA LOPES ALVES
UFC – lidulopes.ufc@gmail.com
ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM
FCRS – anapaula_tahim@yahoo.com.br
MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA
UFC – marcos.a.lima@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo é fruto de estudo empreendido a cerca da pesquisa avaliativa, com vistas, a desvelar a epistemologia do conhecimento acadêmico teórico e pratico constituído, para reflexão a cerca de sua aplicabilidade no âmbito educacional. O estudo de cunho qualitativo, utilizou a pesquisa bibliográfica como principal forma de coleta e organização dos dados. Apresenta as práticas avaliativas vinculadas a pesquisa científica sob o âmbito de diversas áreas, compreendendo a pertinência, analisando os fundamentos teóricos, a aplicabilidade, os efeitos e o rendimento de intervenção inerente a pesquisa educativa, assim como as relações que se estabelecem entre as intervenções e o contexto imerso a pesquisa avaliativa no campo educativo e mesmo fora dele. O estudo identificou a necessidade do pesquisador avaliador familiarizar-se com a variedade de técnicas, tendo em vista a diversificação de informações que recolhe e que são exigidas para compreensão do fenômeno da avaliação de programas. Além disso, o estudo destaca a importância e atualidade desta questão, posto que a pratica da pesquisa avaliativa ultrapassa os limites da avaliação educacional, adentrando a avaliação de programas de diversas áreas, bem como, interior das organizações em geral.
Palavras-chave: Pesquisa Avaliativa. Epistemologia. Avaliação de Programas. Avaliação Educacional.

RECHERCHE EVALUATIVE: REGARDS EPISTEMOLOGIQUE, BASES, APPROCHES ET LEURS APPLICATIONS

RESUME

Cet article est le résultat d'une étude menée sur la recherche évaluative, visant à dévoiler l'épistémologie de la connaissance académique, théorique et pratique, elle débouche néanmoins sur une réflexion de l' applicabilité dans le domaine de l'éducation. L'étude de nature qualitative a utilisé la revue de la littérature comme le principal moyen de collecte et d'organisation des données. Cette étude présente les pratiques d'évaluation liées à la recherche scientifique dans le cadre de divers domaines devant également analyser les fondements théoriques, l'applicabilité de la méthode et la performace dans le cadre de la recherche en éducation, afin de faire lumière sur les relations entre les interventions et les eléments de contexte sur le terrain éducatif comme ailleurs. L'étude a identifié le besoin du chercheur qui évalue de se familiariser avec un grand nombre de techniques, en vue de diversifier les informations qu'il recueille et qui sont nécessaires à la compréhension du phénomène de l'évaluation du programme. En outre, l'étude met en évidence l'importance et l'actualité de cette question, puisque la pratique de la recherche évaluative va au-delà des limites de l'évaluation pédagogique, évaluation des programmes entrant dans divers domaines, ainsi que dans les organisations en général.
Mots-clés: Etude d'évaluation. Épistémologie. L'évaluation des programmes. Évaluation de l'éducation.

PESQUISA AVALIATIVA DO PROJETO SOCIAL ABC PIRAMBU

WIRLA RISANY LIMA CARVALHO
Universidade Federal do Ceará – wirlar@gmail.com
ALINE MARIA GOMES LIMA
Universidade Federal do Ceará – alinegomeslima@yahoo.com.br
JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR
Universidade Federal do Ceará – joseairton.junior@yahoo.com.br
ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO
Universidade Federal do Ceará – cardoso.paula@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, desencadearam uma discussão sobre alguns cuidados urgentes que deveriam existir a partir daquele momento com seu público alvo, pois sofriam constantemente violações de seus direitos, desde um nível mais básico ao mais especializado, no tocante à vida, saúde, dignidade, convivência familiar, educação, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 1990; 2006).

O ECA inaugurou, além de um novo marco legal, uma nova forma de olhar e implementar ações de proteção aos direitos infantojuvenis, aliando as instâncias de primeiro e terceiro setor para o financiamento e execução de políticas públicas. Dentro desse contexto, as Organizações Não Governamentais (ONG), que são instituições de direito privado sem fins lucrativos, entram em sistema de cogestão com os governos para execução de projetos sociais que fazem parte de programas maiores nas áreas de maior necessidade para esse público supracitado.

O art. 1º do ECA exorta que o Estado brasileiro tem o dever de garantir as necessidades da pessoa em desenvolvimento [...] e, aliado ao que se promulga no 3º sobre o tipo de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Desta forma, o chamado do Estado à coparticipação com as famílias, comunidades e membros da sociedade civil, incluindo-se nesse contexto os educadores, faz com que o ECA promova um alcance de cidadania e consolidação da dignidade anunciada por esse diploma legal.

O governo do Estado do Ceará, desde o ano de 1988, desenvolve parcerias com organizações da sociedade civil, geralmente, representativas das comunidades e de bairros periféricos de Fortaleza. Esse sistema chamado de cogestão, incentiva uma participação e uma divisão de responsabilidades na previsão e solução de problemas vivenciados pela população. Nesse intuito criou o Programa "Ceará Espaço de Vida, Arte e Educação" da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), que engloba projetos sociais de assistência comunitária para o público infanto-juvenil, entre eles o "*Projeto Aprender, Brincar e Crescer*" (ABC), Circos e Centros Integrados de Promoção Social (CIPs). São todos projetos sociais que desenvolvem as prerrogativas dos direitos promulgados pelo ECA de assistência social básica às crianças e adolescentes.

O Projeto ABC, foco deste trabalho nesta pesquisa avaliativa, vem sendo desenvolvido ao longo desses anos em diversos bairros de Fortaleza, atendendo crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos, oriundas de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade e exclusão

social nas periferias da capital. A metodologia desse projeto promove ações de complementaridade à escola, em sistema de contraturno escolar, visando o desenvolvimento de competências cognitivas, artísticas e esportivas, integrando na promoção familiar a construção de projetos individuais e coletivos, numa perspectiva familiar também de melhoria e qualificação para o mercado de trabalho (CEARÁ, 2002; 2005).

O principal objetivo do projeto supracitado é contribuir com a inclusão social de crianças e adolescentes através de ações sociais por meio do esporte, arte, lazer e cultura, possibilitando a retirada de crianças e adolescentes das ruas, proporcionando-lhes educação e desenvolvimento de habilidades para que possam futuramente se preparar para o mercado de trabalho (CEARÁ, 2002; 2005).

No tocante à educação, um dos objetivos do Projeto ABC é promover a preparação de alunos para uma cidadania crítica, ativa, solidária e democrática para o seu exercício na sociedade. Em relação às oportunidades de qualificação profissional, busca capacitar esse público juvenil de forma educacional, através de oficinas com temáticas de preparação para o mercado de trabalho, tanto para o formal quanto o informal. Assim como para suas famílias, através de cursos profissionalizantes, gerando renda e oportunidades de melhoria e qualidade de vida. Desta feita, o Projeto ABC objetiva promover melhores vínculos familiares e comunitários, provocando mudanças de comportamento e percepções positivas no contexto das dinâmicas familiares e comunitárias.

O projeto social deste estudo, o ABC Pirambu, hoje abrange todo o conjunto de bairros que constitui a Secretaria Executiva Regional I, onde moram cerca de 390 mil habitantes, a oeste da capital. A população dos bairros que compõe esta regional representa 16,5% do total de habitantes da Capital. Sua população é bastante jovem: cerca de 50% têm, no máximo, 28 anos. O rendimento médio familiar mensal é de quase quatro salários mínimos. O Pirambu, dentre eles, apresenta os piores indicadores sociais e a menor renda familiar média: 1,9 salário mínimo por mês. Nessa regional está a maior taxa de inatividade de Fortaleza, com apenas 37,2% dos residentes entre a chamada população economicamente ativa.

Analisando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por bairro (IDHM-B) que contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família, taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários mínimos) e que indica que quanto mais próximo da nota 1,0, mais desenvolvido é o bairro, constatou-se que, de acordo com o levantamento feito a partir dos dados do Censo 2000, dez bairros da Regional I possuem índice médio (entre 0,500 e 0,799) e, em contrapartida, cinco bairros têm índice considerado baixo (entre 0 e 0,499), incluindo-se o Pirambu (UECE, 2011).

Ainda de acordo com as pesquisas das universidades Federal e Estadual do Estado do Ceará, foi percebido em toda a Regional I um declínio no número das ocorrências em 2009, com exceção de roubo, que registrou um leve aumento de 2008 para 2009, e das relações conflituosas – cujos registros diminuíram de 2007 para 2008, mas voltaram a crescer em 2009. A população dessas áreas, como demonstrado acima, possui alta vulnerabilidade social, com problemas sociais como ausência de mais equipamentos sociais, problemas de habitação irregular, desemprego, alcoolismo e drogas (UECE, 2011).

Como o ABC Pirambu é o único equipamento social em funcionamento na região, que tem obrigação de atender 500 crianças e adolescentes com esse trabalho específico, conhecer o grau de satisfação das crianças e dos adolescentes com o projeto em geral e especificamente sobre suas atividades foi uma importante questão norteadora da pesquisa.

Para Cohen e Franco (2008), a pesquisa aplicada proporciona conhecimentos para modificar a realidade, e de forma fundamental transforma novas elaborações de programas e projetos. A avaliação se diferencia da pesquisa aplicada "[...] pela utilização de metodologias e técnicas próprias, tais como a análise custo-benefício e a análise custo-efetividade" (COHEN; FRANCO, 2008, p.78),

Diferenciando os termos avaliação e pesquisa avaliativa obtém-se que avaliação é um processo de geração de informações sobre operações e impactos desta aplicação de programas e políticas; no entanto, a pesquisa avaliativa está mais para a aplicação de métodos empíricos ou de pesquisa científicos à avaliação de programas, afirmando fatos, suas causas e sua eficácia. Dentro desse contexto, a pesquisa avaliativa se tornaria um subconjunto do processo mais geral da avaliação (COHEN e FRANCO, 2008).

Este trabalho se enquadra, pois, como uma pesquisa avaliativa de um projeto que atende crianças e adolescentes que vivem sob condições de risco e vulnerabilidade social, por meio de uma avaliação de impacto que se refere à permanência ou sustentabilidade no tempo das transformações decorrentes das ações implementadas, ou seja, à sua efetividade.

Desta forma, a proposta do artigo é mostrar esse impacto medido pela melhoria ocorrida na qualidade de vida e bem-estar dos beneficiários direta ou indiretamente, a médio e longo prazos, como resultado da melhoria das condições de vida. Apesar da avaliação de impacto poder ser medida em distintas unidades de análise, a presente pesquisa avaliativa utilizou apenas a unidade de análise do beneficiário.

O objetivo da pesquisa foi investigar a satisfação dos beneficiários diretos do projeto ABC Pirambu, adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos, no tocante às atividades desenvolvidas e com o projeto em geral, referente ao período do primeiro semestre de atuação do projeto no ano de 2013.

Os resultados encontrados poderão nortear novas iniciativas que motivem melhor essa faixa etária, assim como às menores e possam diminuir os riscos de evasão no projeto, fortalecendo vínculos familiares e comunitários, além de evitar que esses adolescentes sejam lançados à rua ficando mais ainda em situação de vulnerabilidade social.

METODOLOGIA

O estudo de abordagem quantitativa, de natureza exploratória e transversal, visa analisar as variáveis relacionadas à avaliação educacional de um projeto social através da percepção dos participantes. Participaram da pesquisa avaliativa 100 adolescentes de faixa etária entre 12 e 17 anos. A maioria, 65 %, dos participantes avaliados estão no projeto a 2 anos, no máximo (TABELA 1).

Tabela 1 – Características dos sujeitos

Variável	%
Idade	
12	54
13	20
14 ou mais	26
Tempo de participação	
1	35
2	30
3	12
4 ou mais	23

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Utilizou-se um questionário autoaplicável contendo perguntas com respostas fechadas e uma pergunta aberta. O questionário foi dividido em duas partes: perguntas sobre o projeto em geral e sobre as atividades do projeto ABC Pirambu.

Para a análise das respostas abertas, realizou-se a categorização dos dados através da técnica de análise temática (MINAYO, 2000). Para a análise dos dados, utilizou-se distribuição de frequências, média e as medidas de variabilidade da média (desvio-padrão e coeficiente de variação). Na análise da confiabilidade do instrumento, realizou-se o teste Alfa de Cronbach e para a extração de fatores desse conjunto de itens aplicou-se a análise fatorial exploratória (HAIR et al, 2005). Utilizou-se o programa SPSS versão 20.0.

A seguir são demonstrados os resultados e realizadas as discussões pertinentes, tomando como base o direcionamento de sugerir às entidades gestoras tomadas de decisões consideradas pertinentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os participantes apontaram que tem interesse de continuar no projeto, bem como consideram que o projeto proporcionou melhoria em suas vidas. A maioria tem satisfação com o projeto (96%), consideram que tiveram melhorias na educação (94%) e na saúde (100%). A maioria apresenta satisfação com a administração (95%), com os instrutores (96%), com os horários (89%), com a participação da família (84%) e pretendem indicar o projeto pra outras crianças e adolescentes (96%), conforme apresentado em tabela abaixo.

Tabela 2 – Satisfação com o Projeto ABC em geral

Variável	%
1_1_intenção de continuação no projeto	100
1_2_satisfação com o projeto em geral	96
1_3_melhoria geral em sua vida	100
1_4_sua educação e instrução escolar melhoraram depois de entrar no projeto	94
1_5_sua saúde desenvolvimento físico melhorou depois entrar projeto	100
1_6_satisfação com a atual administração projeto ABC	95
1_7_satisfação com os facilitadores e instrutores das atividades	96
1_8_satisfação com os horários de funcionamento projeto ABC	89
1_9_satisfação com a participação da sua família projeto ABC	84
1_10_indicação do projeto para outras crianças e adolescentes	96

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Sobre as atividades do projeto, a maioria dos participantes está satisfeito com: as atividades esportivas (86%), os temas das palestras (80%), as atividades sociopedagógicas (74%), a alimentação (74%), eventos externos (72%), atividades de artes (71%) e com os eventos internos (67%). Apresenta ainda satisfação com as atividades de inclusão digital (41%), os atendimentos de assistência social (40%) e com os encaminhamentos sociais (36%), conforme descritos em tabela abaixo.

Em relação às sugestões, conforme apresentadas na tabela abaixo, os pontos indicados estavam relacionados aos Esportes, jogos, lutas e ginásticas (31%), atividades rítmicas e expressivas (14%) e ao cardápio oferecido (8%).

Tabela 3 – Satisfação com as atividades do Projeto ABC

Variável	%
2_1_satisfação com atividades do sociopedagógico do projeto	74
2_2_satisfação com atividades de esporte do projeto	86
2_3_satisfação com atividades de artes do projeto	71
2_4_satisfação com atividades de inclusão digital do projeto	41
2_5_satisfação com os eventos externos Ceará Travesso	72
2_6_satisfação com os eventos internos do projeto	67
2_7_satisfação com os atendimentos especializados em Assistência Social	40
2_8_satisfação com os encaminhamentos ou diagnósticos sociais	36
2_9_satisfação com a alimentação oferecida no projeto	74
2_10_acha importante e está satisfeito com as temáticas das palestras	80

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Tabela 4 – Sugestões dos beneficiários

Variável	%
sugestoes_cat1 – Relacionada a Esportes, jogos, lutas e ginásticas	31
sugestoes_cat2 – Relacionada a Atividades rítmicas e expressivas	14
sugestoes_cat3 – Relacionado ao cardápio	8
sugestoes_cat4 – Nenhuma	62

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Os participantes sugerem acréscimo de outras modalidades esportivas como o vôlei (20%), basquete (4%), handball (4%), natação (6%), Muay Thai (4%), Jiu Jitsu (6%) e aumentar a frequência do futsal para todos os dias da semana (18%). Quanto às atividades rítmicas e expressivas, sugeriram dança como o hip hop (26%) e ballet (2%). Quanto ao cardápio, 16% sugeriram melhorias nas comidas regionais, como diversificar os acompanhamentos do cuscuz, por exemplo.

Tabela 5 – Itens com consistência para o estudo

	Média	DP	CV
1_2_satisfação com o projeto em geral	,96	,197	20,52
1_4_sua educação e instrução melhoraram pós projeto	,94	,239	25,42
1_6_satisfação com a atual administração	,95	,219	23,05
1_7_satisfação com os facilitadores e instrutores	,96	,197	20,52
1_8_satisfação com os horários de funcionamento	,89	,314	35,38
1_9_satisfação com a participação da sua família	,84	,368	43,81
1_10_indicação do projeto para outras	,96	,197	20,52
2_3_satisfação com atividades de artes do projeto	,71	,456	64,22
2_8_satisfação com os encaminhamentos sociais	,36	,482	133,88
2_9_satisfação com a alimentação oferecida no projeto	,74	,441	59,59
2_10_importância e satisfação com as das palestras	,80	,402	50,25

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Através do teste Alfa de Cronbach, obteve-se 0,701 (considerada boa) para a análise da precisão do conjunto de itens a seguir, em que os outros não apresentaram consistência e foram retirados.

No teste T de Hotelling esse conjunto de item ainda obteve significância (p<0,001), demonstrando a ausência do efeito de halo. Abaixo apresentamos a análise descritiva dos itens com consistência para o estudo.

Para a extração dos fatores desse conjunto de itens, utilizou-se a análise fatorial exploratória em que se obteve adequação da amostra pela KMO = 0,66 (considerada suficiente) e significância no teste de Esfericidade de Bartlett's (318,441 para p <0,001).

Conforme apresentado em tabela abaixo, foram extraídos quatro fatores com base da Regra de Kaiser (autovalor acima de 1) e na variância acumulada mínima (>60%):

Fator 1 (itens 1.4; 1.7; 2.10) refere-se à Dimensão Educativa do projeto;

Fator 2 (itens 1.2; 1.10; 2.9) refere-se à Dimensão de Valorização do projeto;

Fator 3 (itens 1.6; 1.8) refere-se à Dimensão Administrativa do projeto;

Fator 4 (itens 1.9; 2.3; 2.8) refere-se à Dimensão Socioafetiva do projeto.

Tabela 6 – Dimensões importantes para os beneficiários

	Média	DP	CV
Nota_Fator_1 (Dimensão Educativa)	9,0000	2,24733	24,97
Nota_Fator_2 (Dimensão Valorativa)	8,8667	2,18247	24,61
Nota_Fator_3 (Dimensão Administrativa)	9,2000	2,32683	25,29
Nota_Fator_4 (Dimensão Socioafetiva)	6,3667	3,14609	49,32
Nota_Total	8,3583	1,60210	19,17

Fonte: Pesquisa aplicada, 2013.

Na dimensão educativa percebe-se que a educação e a instrução melhoraram pós-projeto, estão demonstrando também estar satisfeitos com os facilitadores e instrutores, além da satisfação com o conteúdo desenvolvido nas palestras oferecidas pelo projeto. Portanto, a entidade gestora pode, com base nesses resultados, continuar investindo nas atividades educacionais, nas palestras socioeducativas e nos facilitadores e instrutores do projeto.

Na dimensão valorativa demonstram satisfação com o projeto em geral, destacando a importância do projeto para a comunidade, externalizando a indicação para outros adolescentes. A alimentação aparece como diferencial no projeto ABC. Desta forma, a entidade gestora deve continuar investindo na alimentação das crianças e dos adolescentes, pois se mostrou um atrativo a mais para a motivação e satisfação deles com o projeto em geral e a indicação para novos usuários.

Na dimensão administrativa destacaram a satisfação com a atual gestão e com os horários de funcionamento do projeto. Portanto, a entidade gestora deve se sentir mais responsável pelo nível de aprovação com sua administração, mantendo-o sempre acima das expectativas dos usuários e promovendo melhores horários de acordo com as necessidades da comunidade do bairro Pirambu.

E, por fim, a dimensão socioafetiva que englobou a participação familiar, as atividades artísticas e os encaminhamentos sociais. Representando essa dimensão, estão os aspectos mais importantes dentro de um projeto social atualmente, pois são esses que fazem com que o andamento das atividades se mantenham num nível de satisfação e não-evasão, além de demonstrar melhor o impacto social dentro do bairro. As crianças e adolescentes se sentem mais fortalecidos se a família estiver participando junto no projeto e sendo encaminhadas para as redes de assistências setoriais do estado e município para terem seus direitos assegurados.

Dentro do todo apresentado, a pesquisa avaliativa pode dar subsídios aos gestores e cogestores do Projeto ABC para a tomada de decisões futuras.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados indicam que o projeto ABC Pirambu tem proporcionado satisfação e desenvolvimento socioafetivo e educacional para as crianças e adolescentes beneficiados.

As dimensões identificadas na análise dos dados (Dimensão Educativa, Valorização, Administrativa e Socioafetiva) são fatores que podem ser explorados em outras pesquisas e pela própria instituição gestora do Projeto ABC Pirambu.

Diante dos resultados encontrados, consideramos que o Projeto ABC está em consonância com a legislação vigente no tocante às crianças e adolescentes no Brasil, que servem de fundamento para o planejamento de políticas públicas, sobretudo pelo reconhecimento do público-alvo sobre a importância dessas iniciativas para suas vidas.

Nesse contexto, as entidades gestoras, tanto o Estado quanto a organização não governamental, podem se beneficiar desta pesquisa avaliativa, uma vez que fornece informações diretas e fundamentais acerca dos maiores beneficiados, seus usuários, para retroalimentar o planejamento de novas ações e reinvestir em atividades que já estão obtendo bons resultados (VIANNA, 2000).

Através da pesquisa, pode-se destacar que a atual gestão do Projeto ABC Pirambu é comprometida com os beneficiários, pois desenvolve suas atividades de forma a motivar a participação e o envolvimento de seu público-alvo, nos diferentes aspectos, previstos em seu objetivo geral de atendimento de Proteção Social Básica consolidando ações complementares entre a família, o Estado e a comunidade, contribuindo através de atividades socioassistenciais, culturais, esportivas e de inclusão digital, que promovam e assegurem acesso a espaços de referência e vivência aos direitos previstos pelos referenciais legais às suas necessidades físicas, intelectuais, morais e sentimentais, oportunizando o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social, além da socialização e do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Infere-se que a entidade gestora atual deve continuar com esses objetivos como metas para o semestre seguinte, pois são compatíveis e realizáveis com as condições de contexto comunitário, familiar e individual dos participantes do projeto, na persecução de suas implementações de melhorias na qualidade de vida da população do bairro.

Conclui-se, pois, que o Projeto ABC tem importância fundamental na comunidade em que está inserido, contribuindo efetivamente para a diminuição dos índices de violência e vulnerabilidade social, detectados pelas estatísticas governamentais da SER I e da capital de Fortaleza, no estado do Ceará, promovendo oportunidades e perspectivas de melhoria na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA**, Lei nº 8.069, de 13/07/1990.

_____. Presidência da República. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CEARÁ. Secretaria da Ação Social. **Estudo de Avaliação do Programa ABC:** Relatório Final. Fortaleza: 2002.

_____. Secretaria da Ação Social/Controladoria Interna. **Inspeção nas unidades do Projeto Ceará Espaço de Vida, Arte e Educação:** 18 ABC1s e 02 Circos Escola. Março/2005.

COHEN, Ernesto, Ronaldo Franco. **Avaliação de Projetos Sociais.** Petrópolis. 2. ed. Vozes, 1998.

HAIR, J. F. ANDERSON, R. E. TAHAM, R. L. BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA, M. A. M; MARINELLI, M. **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

UECE. **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza** – Perfil da SER I – Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará-LabVida-UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará-COVIO-UECE, Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará-LEV-UFC. p. 4.10 e11. Fortaleza: 2011.

VIANNA, H. M; **Avaliação Educacional**. Teorias – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

O "QUALI" VERSUS "QUANTI" NA PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DE ARTIGOS PÚBLICADOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

CARLOS ADRIANO SANTOS GOMES
Universidade Federal do Ceara – Doutorado em Educação Brasileira (FACED/UFC) – contabeisfeaac@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Por sua natureza, o desenvolvimento da ciência, enseja embates sobre quais caminhos são mais efetivos para se alcançar o conhecimento e as respostas para os diversos dilemas científicos que surgem e carecem de esclarecimentos e no campo da avaliação educacional não ocorre de modo diferente, os estudiosos procuram, por vezes por caminhos diferentes, soluções os problemas que permeiam esse campo do saber.

É justamente na definição do método e da abordagem de pesquisa que muitas vezes surgem conflitos e equívocos que terminam por enviesar os resultados encontrados, e consequentemente lançar por terra todo o esforço e recursos aplicados na investigação. Contudo, é preciso esclarecer que, dada a dinâmica da ciência, podem existir diferentes caminhos para revelar uma mesma verdade científica, e é justamente nessa diversidade de possibilidade que podem surgir conflitos, especialmente no tocante aos mecanismos de coleta e análise dos dados, ou mesmo no enfoque ou abordagem de pesquisa. Dentre estes conflitos, destaca-se a oposição entre os enfoques qualitativos e quantitativos de pesquisa.

Sobre tais conflitos Ferraro (2012) pondera que ao invés de inquirir-se sobre *qual* a competência metodológica de maior valor em absoluto, dever-se-ia perguntar *se* e *como* diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado objeto ou problema social ou educacional.

O fato é que embates estão presentes nos diversos ramos do conhecimento inclusive na pesquisa em avaliação educacional, nesse sentido, esta investigação procura responder ao seguinte problema de pesquisa: como se equilibram as pesquisas da área de avaliação educacional em artigos de periódicos brasileiros no que se refere às abordagens qualitativa, quantitativa e mista?

A pesquisa tem como objetivo geral Identificar como se equilibram as investigações científicas da área de avaliação educacional no que concerne à abordagem qualitativa, quantitativa e mista em artigos de periódicos científicos brasileiros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica, por sua vez, o método é o fio condutor para se formular esta articulação (MINAYO E SANCHES, 1993). Contudo o debate acadêmico sobre o delineamento dos caminhos que levam ao conhecimento revela-se caloroso, emergindo por vezes posições antagônicas.

Gatti (2007) afirma que não existe um modelo único de pesquisa científica, assim como não há um método exclusivo científico para o desenvolvimento da pesquisa na medida em que o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos.

Na pesquisa em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo. (AIRES, 2011) e é justamente nesta ultima dimensão que surgem conflitos ameaçadores para o êxito das pesquisas, dentre os quais a escolha da abordagem que seja capaz de revelar a verdade científica em atenção aos dados e recursos à disposição do pesquisador.

Assim como ocorre em outros ramos do saber, um conflito em específico parece insistir em permear a pesquisa em educação (sem que seja de sua exclusividade) e em específico no campo da avaliação: o embate qualitativo *versus* quantitativo.

Para Phillips (1974) nas ciências do comportamento, parece existir um ajuste incômodo entre os que consideram a pesquisa algo altamente estruturado, objetivo, quantitativo e rigoroso e os que possuem uma orientação mais qualitativa e estão menos preocupados com uma prova rigorosa. De modo convergente, Coutinho (2004) afirma que dentro das ciências sociais é longo o debate que vem opondo os méritos relativos dos métodos quantitativos e qualitativos, e, como não podia deixar de ser, também na literatura da avaliação a questão da "grande guerra" paradigmática vem sendo longamente discutida.

Os defensores de ambos os métodos reivindicam superioridade, mas tanto de um como de outro podem provir resultados triviais e proveitosos (PHILLIPS, 1974). Para Gunther (2010) a questão não está em estabelecer uma contraposição qualitativa *versus* quantitativa ou decidir-se por uma delas, mas sim as implicações de natureza prática, empírica e técnica que envolvem a definição do método, isto é, considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, surge a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Coutinho (2004) afirma que no centro do debate está a questão dos méritos relativos dos dois paradigmas divergentes o quantitativo, também chamado de tradicional, positivista, racionalista, empírico-analítico, empiricista e o qualitativo também designado na literatura por hermenêutico, interpretativo, naturalista ou ainda construtivista.

Apesar do aparente embate metodológico, parece haver uma tendência na literatura em considerar a oposição qualitativo/quantitativo como uma falsa dicotomia (MINAYO E SANCHES, 1993; VIANNA, 2000; GAMBOA, 2002; FERRARO, 2012). Tal suposta dicotomia é questionada por Stake quando este afirma que todos os pesquisadores quantitativos utilizam-se de discriminações qualitativas em suas análises, do mesmo modo que todos os pesquisadores qualitativo descrevem importantes quantidades em seus relatórios sobre educação (VIANNA, 2000).

Sobre o termo *dicotomia* Pfeifer (2012) afirma que etimologicamente a palavra vem do grego *dikhotomía*, e significa "divisão em duas partes iguais", ou seja, a repartição de um conceito em dois outros. Assim sendo, ao existir a possibilidade de convergência entre os métodos, estar-se-ia negando tal divisão.

Ferraro (2012) atenta para a tese da falsa dicotomia entre quantidade e qualidade citando a obra de Goode e Hatt, que teve seu original lançado em 1952 defendendo que a aplicação da matemática à sociologia não garante rigor da prova mais do que o uso de *insight* garante a significância da pesquisa.

De acordo com Landim et al (2006) isto posto, cabe parafrasear a ideia de Deslandes e Assis (2002) que busca qualificar os mecanismos pelos quais a integração entre quantitativo e qualitativo se realiza: por *predomínio*, *justaposição* ou por *diálogo*. No *predomínio*, o estudo está ordenado de forma a priorizar um dos métodos, geralmente o quantitativo, enquanto o método qualitativo é considerado como uma etapa preliminar ou suplementar do estudo. O modelo de *justaposição* das abordagens inclui estudos que realizam uma junção de ambas, não havendo predomínio deste ou daquele método. Por fim, o modelo *dialógico* implica que a integração entre métodos das diferentes abordagens seja considerada desde a etapa de desenho da investigação e construção do objeto. De modo análogo, Gamboa (2007) também defende três concepções sobre o tema: incompatibilidade, oposição ou dicotomia; complementaridade; e unidade.

Na concepção de incompatibilidade ou predomínio, adota-se a premissa do uso exclusivo de uma das abordagens. Para ilustrar tal situação Coutinho (2004) cita Guba e Lincoln (1988) que afirmam que qual água e azeite, os paradigmas não se podem misturar e juntá-los é adulterar um com o outro. Qual polos magnéticos, repelem-se; juntá-los exige força, e quando essa força abranda as metodologias em que se sustentam afastam-se.

Por sua vez, sobre a justaposição/complementaridade, Santos Filho e Gamboa (1995) apontam que o perigo real está na adoção de uma única visão paradigmática, cujo dano maior seria o engessamento da realidade. Na pesquisa educacional a complexidade dos problemas constitui um suporte do pluralismo epistemológico, assim, a constatação da extrema complexidade da realidade social é mais que suficiente para descartar o apelo pelo caminho único.

Por fim, para Santos Filho e Gamboa (1995) a tese da unidade, defendida por pós-positivistas argumenta que os dados quantitativos pressupões dados qualitativos, constituindo estes o fundamento geral da medida quantitativa, isto é, busca-se uma articulação e complementação a fim de superar as limitações apresentadas individualmente pelos métodos.

Mazzotii (1996) afirma que, se de um lado, o reconhecimento da legitimidade da coexistência de vários paradigmas é hoje uma posição hegemônica no campo educacional, há autores tais como Firestone, Cook e Reichardt, que vêm nessa coexistência a possibilidade de acomodação em seus diversos níveis, enquanto outros estudiosos tais como Guba, Lincoln, Skrtic e Smith e Heshusius, consideram que tal acomodação é insustentável em termos epistemológicos.

Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente, a primeira atua em níveis da realidade, em que os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, a segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO E SANCHES, 1993).

De qualquer forma, o debate sobre essa questão não é novo no Brasil, ele vem sendo travado, de acordo com Marques (1997) desde a final da década de 1950 quando Florestan Fernandes em seu livro "Fundamentos Empíricos de Explicação Sociológica" procurou estabelecer as distinções e conexões entre o "qualitativo" e o "quantitativo", percorrendo o caminho do desenvolvimento das ciências sociais em contraposição às ciências naturais.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os anos oitenta e noventa do século XX foram marcados pelas discussões sobre as diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa e se as

duas podem e devem ser articuladas. Contudo, Mazzotti (1996) revela que foi na década de 1980 que a chamada *guerra dos paradigmas* ocupou o centro dos debates travados na área da pesquisa educação.

Gatti (2004) afirma que é "comum é encontrarmos a afirmação de que até meados do século passado predominavam no Brasil os estudos de natureza quantitativa, batizados de tecnicistas ou, mais inadequadamente, positivistas". No entanto, estudos publicados nas décadas de 1970 e 1980 por Gouveia (1980) e Di Dio (1974), evidenciam que a pesquisa em educação era muito escassa e mesmo incipiente até então e os estudos levantados pelos autores majoritariamente não utilizavam dados quantitativos e, dentre os que os utilizavam, a maioria empregava apenas análise descritiva de tabelas de frequências, alguns poucos correlações e raríssimos estudos empregavam análise multidimensional.

Pesquisa realizada por Gatti (2004) junto aos trabalhos científicos da área de educação que utilizaram abordagens quantitativas produzidos no Brasil nas décadas de 1980, 1990 e 2000, identificou um baixo emprego de metodologias quantitativas. Tal fenômeno é influenciado pelo fato de que "há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos" (GATTI, 2004, p. 13). Para Gil (2007), aqueles que se especializaram na área educacional mantêm uma relação quase sempre "de tédio e medo" em relação à estatística, essa percepção também ajuda a explicar os resultados encontrados na pesquisa de Gatti.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

No que concerne à sua tipologia, essa pesquisa apresenta, quanto aos seus objetivos, uma tipologia descritiva com abordagem quali-quantitativa e adoção dos procedimentos bibliográfico e documental. Na concepção de Gil (1999), a pesquisa descritiva procura descrever características de determinada população ou o fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Nesse sentido a investigação procurou expor fenômenos relacionado à utilização de abordagens qualitativas, quantitativa ou mistas (quali-quantitativa) em pesquisas (artigos) do campo da avaliação educacional.

O arrolamento de dados empíricos e sua posterior análise foram precedidos por uma pesquisa bibliográfica que suportou a construção do marco teórico que foi viabilizada por meio de consulta a livros, teses, dissertações, artigos, periódicos bem como outros materiais coletados em meio eletrônico.

Utilizou-se o procedimento documental para a coleta dos dados, notadamente, artigos de periódicos científicos no campo da pesquisa em avaliação educacional. Para tal recorreu-se à base Scielo *(Scientific Electronic Library Online)*, que se constitui em uma biblioteca digital desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) que contempla em sua base 7.260 periódicos que contêm 305.532 artigos[1] (SCIELO, 2013) com acesso público e gratuito via internet.

O primeiro filtro foi a seleção de periódicos relacionados ao campo da pesquisa, para tal utilizou como critério de busca no Scielo os termos "avaliação" e "avaliação educacional". Como resultado, foram identificados cinco periódicos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* do INEP; *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – Campinas (Avaliação)* da Universidade

[1] Dados referente ao período de 2000 a 2013

de Sorocaba; *Ciência & Educação (Ciência & Educação)* da UNESP-Bauru; *Educar em Revista (Educar)* da Universidade Federal do Paraná; e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Ensaio)* da Fundação CESGRANRIO. Identificou-se também a estratificação *Webqualis/*CAPES destas, sendo que três possuem avaliação máxima (A1) constituindo-se em periódico de alto impacto com inserção internacional e uma possui avaliação A2. O segundo filtro constituiu-se na seleção dos artigos junto aos periódicos selecionados e para tal, efetuou-se uma busca com os termos "avaliação", "avaliação educacional", "*evaluación*", "*evaluation*" e "*évaluacion*" nos campos "assunto", "título" e "resumo" de cada um dos periódicos.

No computo geral, foram identificados periódicos com edições entre os anos de 1998 a 2013, totalizando 116 edições contendo 1.315 artigos que após o filtro foram reduzidos a 124 (9,42% do total) das revistas *Avaliação, Ciência & Educação, Educar* e *Ensaio*. Não foi encontrado nenhum artigo na *RBEP*. Os dados foram coletados durante o mês de julho de 2013, compilados e analisado com auxilio da planilha Excel do pacote Microsoft Officer 2010.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após o levantamento de todos os artigos da amostra, o primeiro passo foi identificar a abordagem de pesquisa adotada em cada uma deles. Observou-se uma predominância das pesquisas qualitativas (80,9% ante 19,1% das não exclusivamente qualitativas). Tais resultados são coerentes com aqueles encontrados nas pesquisas de Gouveia (1980), Di Dio (1974) e Gatti (2004) que identificaram um baixo emprego de metodologias não exclusivamente qualitativas nas décadas de 1980, 1990 e 2000 nos trabalhos científicos da área de educação. A Tabela 01 apresenta a distribuição dos artigos por periódicos.

Tabela 01 – Distribuição dos artigos por periódicos

Periódico	Nacional	*f (%)*	Estrangeiro.	*f (%)*	Total	*f (%)*
Avaliação	51	41,2%	08	6,5%	59	47,6%
Ciências & Educação	07	5,6%	01	0,8%	08	6,4%
Educar	07	5,6%	02	1,6%	09	7,3%
Ensaio	45	36,3%	03	2,4%	48	38,7%
Total	**110**	**88,7%**	**14**	**11,3%**	**124**	**100,0%**

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Observa-se que os periódicos *Avaliação* e *Ensaio* representam juntos 77,5% da amostra de artigos (N=96), resultados compreensíveis uma vez que observa-se que o primeiro é especializados em avaliação do ensino superior e o segundo trata de avaliação de políticas públicas, ao passo que os periódicos *Ciência & Educação* e *Educar* têm seu escopo mais amplo dentro do campo da educação.

Apesar de todos os periódicos estarem classificados na categoria internacional do *Webqualis* (A1 e A2) nota-se uma baixa inserção de artigos oriundos do exterior (11,3% do total) sendo a revista *Avaliação* aquela que apresentou maior internacionalização (6,5% em relação ao total de artigos da amostra e 13,6% na comparação entre o total de artigos do periódico). Ainda sobre esse aspecto a Tabela 02 efetua o cruzamento das variáveis "abordagem de pesquisa" e "origem dos artigos":

Tabela 02 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Origem dos Artigos"

ORIGEM DOS ARTIGOS	ABORDAGENS DE PESQUISA						Total	
	Qualitativa		Quantitativa		Mista			
	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Nacional	89	80,9%	7	50,0%	14	11,3%	**110**	88,71%
Estrangeiro	12	10,9%	1	7,1%	1	0,8%	**14**	11,29%
TOTAL	**101**		**8**		**15**		**124**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Os dados revelam que as pesquisas oriundas de autores estrangeiros são preponderantemente qualitativas uma vez que dos 14 artigos apenas 2 (14,23%) têm abordagem não exclusivamente qualitativa, participação mais baixa que a dos autores nacionais que foi de 19,1% (N=21).

Procurou-se também identificar o perfil acadêmico dos articulistas, conforme apresenta a Tabela 03, a seguir:

Tabela 03 – Perfil acadêmico dos autores

	Avaliação		Ciência & Educ.		Educar		Ensaio		Total	
PERIÓDICO	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Doutor	71	58,2%	11	61,1%	12	66,7%	57	58,8%	151	59,2%
Mestre	24	19,7%	6	33,3%	6	33,3%	24	24,7%	60	23,5%
Especialista	2	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	6	6,2%	8	3,1%
Graduado	2	1,6%	1	5,6%	0	0,0%	3	3,1%	6	2,4%
Estudante	4	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,6%
Não identificado	19	15,6%	0	0,0%	0	0,0%	7	7,2%	26	10,2%
TOTAL	**122**	**100,0%**	**18**	**100,0%**	**18**	**100,0%**	**97**	**100,0%**	**255**	**100,0%**

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Os resultados indicam a existência de 255 autores para os 124 artigos (média de 2,05 autor por artigo) e apontam também uma predominância de doutores na autoria dos artigos (59,2%) e baixa participação de especialistas, graduados e estudantes (7,1%). O periódico *Educar* é que concentra maior participação de doutores em seus artigos (66,7%) enquanto a *Ensaio* tem a maior participação de especialistas, graduados e estudantes (9,3%). Ressalte-se que a expressão "Não identificado" refere-se aos artigos em que não foram apresentados dados sobre a formação acadêmica dos autores (10,2%)

Chama a atenção a baixa participação de estudantes (doutorandos, mestrandos e graduandos) nas pesquisas, duas possíveis explicações para tal fenômeno podem ser levantadas: os artigos podem ser oriundos de capítulos adaptados de teses e dissertações defendidas; e/ou no lapso temporal entre a submissão do artigo e sua publicação os estudantes (especialmente de mestrado e doutorado) tenham defendido suas teses e dissertações. Ressalte-se que tais inferências são apenas suposições, e não foram objeto de investigação nessa pesquisa.

Foi possível identificar também que os artigos com apenas 01 autor foram os que tiveram maior participação na abordagem qualitativa, uma vez que 46,1% dessas pesquisas possuí autoria individual. Por sua vez, a na abordagem quantitativa 37,5% dos artigos (maior frequência deste item) foram produzidos por 04 autores e na abordagem mista 35,7% (maior frequência deste item)

foram produzidos por dois articulistas, isto indica que nas pesquisas de natureza não exclusivamente qualitativa, os pesquisadores estabelecem parcerias em maior proporção do que nas pesquisas qualitativas.

No que diz respeito ao gênero dos articulistas, observa-se uma predominância feminina, uma vez que as autoras representam 59,14% ante 40,86% de articulistas masculinos. A pesquisa procurou identificar a existência de predisposição de algum gênero na escolha da abordagem de pesquisa, conforme apresenta a Tabela 04 que cruza as variáveis "gênero" e "abordagem de pesquisa"

Tabela 04 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Autoria por Gênero"

	ABORDAGENS DE PESQUISA						Total	
	Qualitativa		Quantitativa		Mista			
AUTORIA POR GÊNERO	F (n)	*f* (%)	F (n)	*f* (%)	F (n)	*f* (%)	F (n)	*f* (%)
Feminino	114	60,64%	9	39,13%	27	61,36%	152	59,14%
Masculino	74	39,36%	14	60,87%	17	38,64%	105	40,86%
TOTAL	**188**	**100,00%**	**23**	**100,00%**	**44**	**100,00%**	**255**	**100,00%**

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

O cruzamento das variáveis revelou as articulistas do gênero feminino têm predominância na participação de pesquisas com abordagem qualitativa e mista (quali/quant), com percentuais de 60,64% e 61,36 respectivamente, ambos acima da participação geral que foi de 59,14%. Por sua vez, em relação às pesquisas quantitativas os resultados se invertem, e os autores masculinos tornam-se majoritários (60,87%).

A pesquisa procurou identificar qual dos periódicos analisados havia uma maior participação de pesquisas qualitativas, quantitativas e mistas respectivamente, conforme aponta a Tabela 05.

Tabela 05 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Periódico"

ÁREA TEMÁTICA	ABORDAGEM DE PESQUISA						TOTAL	
	Qualitativa		Quantitativa		Mista			
	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Avaliação	47	79,7%	4	6,8%	8	13,6%	59	47,6%
Ciência & Educação	7	87,5%	0	0,0%	1	12,5%	8	6,5%
Educar	7	77,8%	1	11,1%	1	11,1%	9	7,3%
Ensaio	40	83,3%	3	6,3%	5	10,4%	48	38,7%
TOTAL	**101**	81,5%	**8**	6,5%	**15**	12,1%	**124**	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Observa-se que em todos os periódicos há uma predominância de pesquisas qualitativas (variam entre 79,7% e 87,5% do total de seus artigos). *Educar* e *Avaliação* são respectivamente os periódicos que proporcionalmente apresentam maior participação de pesquisas quantitativas, ao passo *Avaliação* e *Ciência & Educação* são respectivamente os que apresentam maior participação de pesquisas mistas (qualitativas e quantitativas). Foi na revista *Avaliação* que se encontrou uma maior participação de pesquisas de características não exclusivamente qualitativas (N=12 com representatividade de 9,68% do total de artigo da amostra e 20,34 do total de artigos publicados pela própria revista).

Os 124 artigos que compõem a pesquisa foram categorizados em quatro áreas temáticas: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, curricular e de políticas públicas, conforme apresentado na Tabela 06. Cruzando-se essas informações com a variável "abordagem de pesquisas" foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 06 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" x "Área temática"

	ABORDAGEM DE PESQUISA							
	Qualitativa		Quantitativa		Misto		TOTAL	
ÁREA TEMÁTICA	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Avaliação Institucional	62	61,4%	4	50,0%	9	60,0%	75	60,5%
Avaliação de Ensino/Aprendizagem	31	30,7%	3	37,5%	5	33,3%	39	31,5%
Avaliação Curricular	3	3,0%	1	12,5%	0	0,0%	4	3,2%
Avaliação Políticas Publicas	5	5,0%	0	0,0%	1	6,7%	6	4,8%
TOTAL	**101**	100,0%	**8**	100,0%	**15**	100,0%	**124**	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Inicialmente observa-se uma maior representatividade da área de avaliação institucional nos artigos que compõem a pesquisa seja no computo geral (60,5%) ou por abordagem (qualitativa 61,4%, quantitativa 50% e mista 60%). Nas pesquisas sobre avaliação de ensino e aprendizagem observa-se, em termos relativos, que a abordagem qualitativa é a que possui menor representatividade (30,7% ante 37, 5% e 33,3% das pesquisas quantitativas e mistas respectivamente).

Outro aspecto que a pesquisa buscou identificar foi a correlação entre a abordagem metodológica e a tipologia de pesquisa quanto aos seus objetivos, por meio do cruzamento das variáveis "abordagem de pesquisa" e "tipologia de pesquisa" (Tabela 07).

Tabela 07 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Tipologia de Pesquisa"

TIPOLOGIA DE PESQUISA/ ABORDAGEM	ABORDAGEM DE PESQUISA							
	Qualitativa		Quantitativa		Mista		TOTAL	
	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Exploratória	53	52,5%	6	75,0%	10	66,7%	69	55,6%
Descritiva	47	46,5%	2	25,0%	5	33,3%	54	43,5%
Exploratória/Descritiva	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
Explicativa	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
TOTAL	**101**	**100,0%**	**8**	**100,0%**	**15**	**100,0%**	**124**	**100,0%**

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Num primeiro momento observou-se que o tipo de pesquisa mais frequente foi a exploratória (55,6% do total). Não foram identificadas pesquisas explicativas e em apenas um artigo foram adotadas duas tipologias simultâneas (exploratória e descritiva). Em seguida notou-se que em todas as abordagens as pesquisas há uma preponderância de pesquisas exploratórias, contudo o maior equilíbrio entre estas e as descritivas ocorreu na abordagem qualitativa (52,5% exploratória ante 46,5% de descritivas).

Procurou-se também identificar relação entre a abordagem de pesquisa e os instrumentos de coleta utilizados nas investigações. Durante o levantamento de dados identificou-se a utilização de

07 instrumentos diferentes de coletas de dados (conforme Tabela 08), contudo o máximo de instrumentos utilizados individualmente num artigo foi 04. Vale ressaltar que na grande maioria dos artigos (93,6%) foram utilizados até dois instrumentos de coletas (média de 1,34 instrumentos por artigo).

Tabela 08 – Cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Instrumentos de coleta"

INSTRUMENTOS DE COLETA / ABORDAGEM DE PESQUISA	ABORDAGEM DE PESQUISA						TOTAL	
	Qualitativa		Quantitativa		Mista			
	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*	F (n)	*f (%)*
Bibliografia	35	25,9%	0	0,0%	7	33,3%	42	25,3%
Documentos	50	37,0%	8	80,0%	8	38,1%	66	39,8%
Entrevista	9	6,7%	0	0,0%	2	9,5%	11	6,6%
Questionário	27	20,0%	1	10,0%	3	14,3%	31	18,7%
Observação	6	4,4%	0	0,0%	1	4,8%	7	4,2%
Oficina	7	5,2%	1	10,0%	0	0,0%	8	4,8%
Grupo Focal	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
TOTAL	**135**	**100,0%**	**10**	**100,0%**	**21**	**100,0%**	**166**	**100,0%**

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

O instrumento de coleta "documentos" foi o mais utilizado em todas as abordagens (39,8% do total), porém com maior representatividade na abordagem quantitativa (80,0%). O segundo instrumento mais adotado foi pesquisa bibliográfica e o terceiro os questionários, embora nas pesquisas quantitativas este último tenha tido maior participação que o segundo.

A última dimensão avaliada na investigação foi a evolução da abordagem de pesquisa no decurso temporal, nesse sentido, efetuou-se o cruzamento das variáveis "Abordagem de Pesquisa" e "Ano de publicação". Como primeira constatação observou-se uma concentração maior de artigos entre os anos de 2007 a 2009 (55,65% do total) com um pico em 2008. É nesse período que se encontra também a maior parte das pesquisas qualitativas (54,45% de seu total), contudo é entre 2009 e 2010 que são localizadas a maior parte das pesquisas quantitativas (75% de seu total) e entre 2007 e 2008 a maior parte das pesquisas de abordagem mistas (53,33%).

Os dados não apresentam uma evolução uniforme das pesquisas quanto à sua abordagem, portanto não é possível inferir sobre tendências de aumento/diminuição das pesquisas de abordagem quantitativas e mistas no transcorrer dos anos, por exemplo, observa-se apenas uma queda na quantidade geral de artigos sobre avaliação educacional nos periódicos pesquisados. Vale ressaltar, contudo, que os dados do ano de 2013 são parciais, uma vez que esta pesquisa considerou apenas os artigos publicados até o mês de julho do corrente.

Efetuando-se um perfil médio dos artigos publicados nos quatro periódicos analisados poder-se-ia dizer que tratam-se de pesquisas efetuadas por um ou dois autores nacionais, do gênero feminino com doutorado, comm temática relacionada à avaliação institucional, abordagem qualitativa, tipologia exploratória e instrumento de coleta documental.

CONCLUSÃO

As discussões sobre relevância dos métodos de abordagem qualitativo e quantitativo nas pesquisas em educação não são recentes, ainda assim se mostram atuais. Para além dos debates episte-

mológicos e filosóficos, é na dimensão metodologia que os reflexos das divergências a respeito do tema ganham o concreto.

Sem a intenção de construir defesa sobre quaisquer das abordagens, esta pesquisa procurou identificar como se equilibram as pesquisas da área de avaliação educacional em artigos de periódicos brasileiros (A1 e A2 na classificação da CAPES) no que se refere às abordagens qualitativa, quantitativa e mista.

Observou-se um predomínio das pesquisas qualitativas, sejam aquelas de origem nacionais ou estrangeiras (contidas nos quatro periódicos analisados), sem tendência clara de mudança de cenário, corroborando os resultados de estudos anteriores ao tema realizado nas décadas de 1970, 1980 e 1990 que apontavam uma baixa participação de pesquisas não exclusivamente qualitativas nas comunicações científicas da área da educação.

A pesquisa teve como fator de limitação, o uso de periódicos da base *Scielo* por tratar-se de um repositório de artigos com consulta pública, sugere-se para futuros estudos ampliar a base de periódicos utilizados, inclusive em periódicos internacionais de origem não Brasileira.

REFERENCIAS

AIRES, Luísa. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. Universidade Aberta: 2011. Disponível em < https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028> Acesso em Julho de 2013.

COUTINHO, Clara Pereira. **Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação**. Actas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA, Lisboa, Portugal: Novembro de 2004. Disponível em < http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469> Acesso em Julho de 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.

DESLANDES, S F. ASSIS, S G. **Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças**. In: MINAYO, M. C. S, DESLANDES, S. F (organizadores). Caminhos do pensamento: epistemologia e método, Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2002. (Criança, Mulher, Saúde). p. 195-219

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches. Pesquisa educacional: quantidadequalidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia espistemológica**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GATTI, Bernadete Angelina. ***A* Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, N. de L. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 409 p.

GUNTHER, Hart,it. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

LANDIM, F L. P. LOURINHO, L. A. LIRA, R. C. M. SANTOS, Z. M. S. Uma reflexão sobre as abordagem em perquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **RBPS**. 2006, v.1 n.19 p 53-58.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação (Campinas)**. 1997, vol.02, n.03, pp. 19-23. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S14-40771997000300004&script=sci_abstract> Acesso em Julho de 2013.

MAZZOTTI, A. J. A. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.96 p.15-23 fev 1996.

MINAYO, M. C de S. SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 17, núm. 2, julio, 2012, pp. 351-364 Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Corteza, 1995

VIANNA, Heraldo Marelim (2000). Avaliação Educacional. 2 ed. São Paulo: IBRASA.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: ROMPENDO AS BARREIRAS DO TRADICIONAL PELA VIA COLABORATIVA

SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA
UFPI – suenya19@hotmail.com
ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO
UFPI – elianafreirenascimento@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a criação das primeiras faculdades de Direito no Brasil em 1827, surgidas durante o liberalismo e influenciadas pelos ideais positivistas, a metodologia empregada nos cursos do ensino jurídico continua impregnada por tais influências, intensificando-se o processo de massificação do ensino voltado para a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos públicos. Tal cenário contribuiu para a predominância de práticas avaliativas tradicionais no curso de Direito caracterizadas pelo caráter classificatório e pela aferição da capacidade do aluno em reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor.

Tais práticas persistem atualmente no ensino jurídico principalmente pelo fato de que, de acordo com estudo realizado por Ribeiro Junior (2001), grande parte dos professores que atuam nos cursos de Direito são bacharéis que exercem alguma atividade jurídica não possuindo, portanto, conhecimentos pedagógicos necessários à realização de práticas avaliativas dinâmicas, ou seja, práticas que concebam o desenvolvimento do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem não evidenciando, portanto, apenas o produto exposto em situação de teste. Dessa forma, torna-se essencial a formação desses profissionais para que possam compreender e refletir acerca das práticas que realizam gerando assim a possibilidade de transformá-las.

Nesse sentido, escolhemos a Pesquisa Colaborativa pelo fato de que esta compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Entre os autores que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva, destacamos: Desgagné (1998), Ibiapina (2008) e Ferreira (2007). Tal pesquisa permitiu a ampliação de aprendizados e de experiências, por meio da negociação de sentidos e dos significados compartilhados colaborativamente por docentes que atuam na área de Direito, pois a prática cotidiana não é algo imutável e o professor bacharel em Direito, ao participar de espaços que propiciem reflexão e formação acerca da sua prática pode tornar-se agente gerador de transformações, contribuindo para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas.

As enunciações selecionadas para serem apresentadas neste artigo são resultados de reflexões realizadas nas sessões reflexivas utilizadas como espaço para os professores enunciarem os seus sentidos, partilharem experiências e saberes. As sessões reflexivas são consideradas lócus de formação mútua, em que a partilha da experiência pessoal e do saber teórico auxilia o grupo a negociar sentidos e compartilhar significados acerca de práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, no desenvolvimento deste trabalho, motivamos o grupo de professores de Direito a realizar reflexão acerca de suas práticas avaliativas, para que pudéssemos alcançar o objetivo proposto, qual seja, a caracterização das práticas avaliativas realizadas pelos professores de Direito de uma IES privada. Assim, iniciamos este trabalho expondo as razões da nossa opção pela Pesquisa Colaborativa, bem como suas contribuições para a investigação que ora desenvolvemos. Em seguida, trazemos uma discussão acerca das práticas avaliativas, tradicionais e dinâmicas, e a partir dos enunciados dos colaboradores da pesquisa, fazemos a caracterização de suas práticas avaliativas atendendo assim ao objetivo proposto. Por fim, expomos nossas considerações finais a partir de todo o exposto neste texto e da situação atual da pesquisa.

PESQUISA COLABORATIVA : ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Optamos pela Pesquisa Colaborativa por compreendermos que esta seria a mais adequada para atingirmos os objetivos da pesquisa, possibilitando condições para que os professores nela envolvidos refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas. Nessa perspectiva, os sujeitos partícipes nela envolvidos não são concebidos apenas como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos, que contribuirão com a produção de novos conhecimentos, inclusive a pesquisadora, que também é considerada como partícipe de todo o processo de pesquisa e formação.

Assim, escolhemos a Pesquisa Colaborativa pelo fato de que essa compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Entre os autores que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva, destacamos: Desgagné (1998), Ibiapina (2008) e Ferreira (2007).

De acordo com Ibiapina (2008), essa proposta rompe com a lógica da racionalidade técnica, característica de pesquisas que buscam descrever e analisar as práticas dos professores, ao passo em que valorizamos os sentidos enunciados pelos partícipes desta pesquisa quando de sua colaboração no processo de análise de suas práticas.

A Pesquisa Colaborativa realizada situa-se na perspectiva sócio-histórica, uma vez que concebe o homem como ser em constante interação com o mundo que o cerca. Esse processo de interação com os demais indivíduos e com a própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (2008), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em determinadas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. Na formação crítica de educadores, esses são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes em seus contextos e na sociedade como um todo. Tal formação é propiciada pela Pesquisa Colaborativa, que possibilita a reflexão dos docentes em relação aos contextos de opressão em que estão inseridos.

Conforme Ibiapina e Ferreira (2007, p. 20),

> [...] A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva), por ter um poder formativo, possibilita condição de ressignificar as práticas (cultura subjetiva), conduzindo a análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Na compreensão de Ibiapina (2008, p.18), colaborar não significa cooperar ou participar, "significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes tem vez e voz no

processo de negociação de sentidos". Nesse processo, trata-se da produção de objetivos compartilhados, negociação, propiciando a transformação do próprio agir dos participantes.

Conforme Desgagné (1998), a colaboração implica em negociação dos conflitos surgidos na ação educativa, buscando formas de superação do que se realiza na prática docente como mero hábito ou costume. Nesse sentido, colaborar implica em ação comum e objetivos partilhados entre pesquisadores e professores que buscam compreender a realidade para transformá-la, no caso desta pesquisa, a caracterização das práticas avaliativas na Educação Superior, especificamente, do Curso de Direito de uma IES privada.

Esta Pesquisa Colaborativa parte de uma situação material, concreta – as práticas avaliativas – em que nós, enquanto pesquisadora, temos o objetivo de transformação da situação real em que se encontram as práticas avaliativas dos professores por meio da produção de espaços reflexivos e críticos, em que os docentes compartilham os conflitos de avaliar na Educação Superior privada, no Curso de Direito. Esse movimento nos liberta das situações prescritas porque trazemos à tona hábitos já consolidados na prática docente para que eles possam ser questionados e se tornem objeto de reflexão crítica.

No desenvolvimento deste trabalho enfatizaremos dois princípios: dupla função do pesquisador e a reflexão crítica compartilhada. O princípio da dupla função do pesquisador é utilizado com possibilidade para a criação dos espaços de reflexão e colaboração e para o desenvolvimento tanto do pesquisador quanto dos professores colaboradores, agindo assim estabelecemos, conforme Ibiapina (2007), uma rede de negociações, objetivando a transformação das práticas docentes para produzir saberes que atendam tanto as necessidades da academia quanto da escola. O professor, então, deixa de ser apenas o sujeito pesquisado e passa a compartilhar com o pesquisador da tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade. Nessa direção, "[...] há legítima e assumida dualidade de interesses, o da pesquisa e o da formação, mas que podem enriquecer-se mutuamente", conforme afirma Ferreira (2007, p. 21).

Além do princípio da dupla função: pesquisa-formação, compreendemos a relevância de adotarmos um segundo princípio: a reflexão crítica compartilhada. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, consequentemente, haja redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos. A reflexão compartilhada realizada por meio do diálogo possibilita que os docentes superem antigas práticas realizando uma retrospectiva de suas ações e conscientizando-se das mesmas. Assim, visando atender ao princípio proposto, realizamos ações formativas que se organizaram para promover condições que instrumentalizassem a reflexão crítica, conforme propõe Liberali (2008).

Na visão de Vygotsky (2008), para que as interações colaborativas ocorram são necessárias partilhas e negociações de sentidos fazendo com que os indivíduos avancem em seu nível de desenvolvimento impulsionados pela expansão das aprendizagens internalizadas por meio da reflexão crítica que também é colaborativa. A zona de conflito criada no contexto da colaboração produz transformação de sentidos e significados internalizados, possibilitando negociação e produzindo de novos sentidos.

No presente estudo os sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas por parte do grupo de professores do Curso de Direito, em contexto colaborativo, são negociados e compartilhados. O exposto cria a necessidade de explicitarmos as concepções de sentido e significado que orientam essa investigação. Segundo Vygotsky (2008) os significados se constroem ao longo da

história humana por meio das relações sociais em que estão inseridos e estão em constante transformação. Assim, ao falarmos em significado remetemo-nos às relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todos que dela fazem uso. O sentido refere-se a uma acepção individual, ou seja, o significado da palavra para cada indivíduo composto por meio das relações sociais e afetivas vivenciadas por ele.

Na Pesquisa Colaborativa os partícipes interagem por meio da reflexão bem como da produção de sentidos e do compartilhamento de significados, o que conduz à transformação do agir docente. Nessa atividade, os significados compartilhados por professores e pesquisadores, podem ser expandidos quando os sentidos internalizados são negociados de forma colaborativa. Dessa forma, ocorre o compartilhamento de significados quando a contradição traz à tona o conflito e a negociação dos vários sentidos colocados pelo grupo, visando à compreensão e a transformação dos sentidos formulados pelo grupo colaborativo no processo de negociação.

Com esta investigação promovemos situações que possibilitaram a formação dos professores no que diz respeito às práticas avaliativas dinâmicas, uma vez que, ao refletirmos crítica e coletivamente sobre esses temas, propiciamos condições para que cada profissional o fizesse à luz da teoria, confrontando-a com as informações oriundas de sua própria formação, tendo a oportunidade de reconstruí-las.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE DIREITO: DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL À PERSPECTIVA DINÂMICA

O curso de Bacharelado em Direito foi implantado no Brasil em 1827, quando em São Paulo e em Recife instalaram-se as primeiras escolas de Direito no país. Os cursos jurídicos desde sua implantação no Brasil tiveram como característica principal a transmissão de um ensino jurídico meramente reprodutor, primando em preparar um profissional tecnicista. A partir do começo do século XX, houve uma expansão indiscriminada dos cursos de Direito, ocasionando no país o fenômeno conhecido como "fábrica de bacharéis".

Considerando a rápida proliferação de cursos de Direito em todo o país, observamos nesse contexto uma preocupação das instituições em formar profissionais meramente técnicos, sem condições necessárias de ingresso no mercado de trabalho tendo em vista a falta de preparação durante a graduação, caracterizada muitas vezes por práticas avaliativas tradicionais que não levam o aluno a refletir criticamente sobre os conteúdos abordados, transformando-os em meros reprodutores tecnicistas dos conteúdos estudados não havendo, portanto, o cumprimento dos objetivos curriculares.

A avaliação é ferramenta que gera a interação entre professor e currículo. É do currículo que são transferidas as ideias que nortearão a prática docente, ajudando o professor a reforçar essa prática. No entanto, tendo em vista que grande parte dos professores dos cursos jurídicos não tem formação pedagógica, não possuem conhecimentos necessários para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas, nas quais ocorre a construção de um conhecimento significativo.

Nessa perspectiva, propomos construir por meio do presente trabalho, espaços que possibilitassem o compartilhamento de sentidos e significados acerca das práticas avaliativas dinâmicas. Utilizando-se da Pesquisa Colaborativa visamos possibilitar aos professores um contexto em que pudéssemos conjuntamente refletir criticamente sobre nossas práticas avaliativas, de maneira que os

partícipes sejam concebidos não apenas como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes que contribuirão para a co-produção de conhecimentos na e com a pesquisa.

As mudanças necessárias na atuação do docente dos Cursos de Direito tem sido objeto de estudo e discussão de diversos autores, por exemplo, Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2006), Rodrigues (1993), dentre outros, que alertam para a necessidade de compreender as práticas alienantes, historicamente construídas por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo de ensino e de aprendizagem, aluno e professor, que se tornam muitas vezes, vítimas inconscientes desse sistema opressor, contribuindo por vezes para a manutenção de tal situação. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de, enquanto docentes dos cursos jurídicos, refletirmos criticamente a respeito da postura docente opressora, propondo o desenvolvimento da postura crítica na qual aluno e professor se tornam sujeitos ativos no e do processo de ensino-aprendizagem.

As práticas avaliativas dos professores de Direito, em sua maioria, caracterizam-se por uma concepção tradicional, tendo em vista a ausência de conhecimentos pedagógicos que instrumentalizem os docentes para a realização de práticas avaliativas dinâmicas. Para compreendermos as práticas avaliativas dinâmicas, que são o objeto deste trabalho bem como a modalidade que discutimos com os professores do ensino jurídico para que pudessem utilizá-la, é necessário compreendermos inicialmente as práticas avaliativas tradicionais, que ainda predominam nos Cursos de Direito, como podemos observar no discurso da colaboradora M:

> As minhas avaliações são, na maioria das vezes, realizadas por meio de questões objetivas, a exemplo do que acontece nos concursos públicos, em face da ausência de tempo para a correção. A minha finalidade...a finalidade sempre...é isso que eu digo, eu faço uma abordagem de todo o conteúdo então eu quero ver se eles fixaram o que eu disse.

A prática avaliativa realizada pela professora M revela uma característica marcante da prática tradicional, como a aferição de conhecimento do aluno. A avaliação restringe-se à reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando aspectos como a memorização, a repetição e a exatidão. A professora revela ainda que segue o modelo utilizado em provas de concursos reforçando um dado marcante que ainda influencia a prática avaliativa de grande parte dos docentes do ensino jurídico, a predominância da preparação dos alunos para a aprovação em concursos públicos. Dessa forma, essas avaliações contribuem para a formação de alunos técnicos, reprodutores de leis, e impede a criatividade, a reflexividade crítica e o caráter questionador dos mesmos.

De acordo com Lunt (1988, p. 223), as práticas avaliativas tradicionais, centradas na testagem, implicam:

> [...] uma concepção positivista sobre o que esperar do sujeito em várias idades e estágios; isto é, uma concepção que considera esses testes como um tópico relativamente indiscutível para avaliar o nível, o estágio, as necessidades ou habilidades do sujeito no que diz respeito às funções emocionais e cognitivas.

Nesta perspectiva avaliativa, a finalidade é julgar se o aluno alcançou os objetivos do professor, a ênfase é no produto. Os discentes são vistos como objetos que devem dar respostas prontas e corretas, dessa forma, deixam de exercer sua criticidade devendo seguir à risca os manuais e instruções transmitidas pelo professor. Nesse sentido, prevalecem as provas objetivas, ou seja, testes que tornam possível uma única resposta diante de alternativas simples, múltiplas, em detrimento das questões subjetivas que sugerem respostas pessoais do aluno, opiniões, considerações, reflexão e

aspecto crítico em relação a determinado assunto (HOFFMANN, 2011). No *extrait* a seguir, identificamos um sentido da professora M que caracteriza tal perspectiva:

> Nas minhas provas eu procuro abordar todo o conteúdo que eu trabalhei. Eu faço só a primeira avaliação subjetiva e as demais eu faço objetiva, no máximo com uma questão interpretativa. E eu procuro abordar todos os temas que eu trabalhei. Eu fico lembrando "falei sobre isso, falei sobre aquilo, falei sobre aquilo outro..." Então, eu procuro abordar um pouquinho de cada coisa pra distribuir bem a prova. O resto,é só isso que eu faço.

Nessa perspectiva encontra-se a avaliação tradicional, que conforme Sousa (2012) é composta por provas ou testes nos quais as pessoas são solicitadas a resolver problemas escolares convencionais e é esperado delas que esses problemas também sejam resolvidos da forma convencional e sem *feedback*. O resultado final é, quase sempre, a soma da pontuação dos itens resolvidos corretamente, sendo comum o desconto de pontos nas questões em cuja resposta o aluno não tem segurança. Nesse sentido, compreendemos que grande parte das práticas avaliativas realizadas nos cursos de Bacharelado em Direito inserem-se nessa perspectiva, utilizando-se do teste como mecanismo para aferição de resultados, avaliando apenas a capacidade do aluno de reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor.

Em contraste às práticas tradicionais, surgiu a perspectiva da avaliação dinâmica, em que temos a aproximação e envolvimento do professor no processo de ensino – aprendizagem com foco na atuação do estudante. De acordo com Méier (2007, p.130-131):

> A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é "altamente plástico", isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Esse olhar é diferente do olhar da escola. Enquanto a escola está preocupada com o nível de funcionamento real, observável do sujeito, a avaliação dinâmica está centrada na possibilidade desse sujeito de aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação é denominada "dinâmica", pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual. Avalia seu *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. Muito mais que uma lista de conteúdos aprendidos, a avaliação dinâmica possibilita ao professor conhecer quais de suas interferências possibilitaram *insights* ao aluno. Mais do que uma nota pelo conjunto de tarefas resolvidas, a avaliação dinâmica quer saber porque razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas, consideradas a princípio difíceis.

Segundo Méier (2007) a avaliação dinâmica permite ao professor e ao aluno conhecerem suas áreas de interesse maior e formas de raciocínio mais eficazes. Esse conhecimento a respeito do desempenho do aluno está em uma dimensão muito além da nota e das provas tradicionais, auxiliando-o a observar seu próprio progresso e seu estilo de aprendizagem.

O objetivo da avaliação dinâmica seria o avaliar em mais detalhes as competências que sustentam a aprendizagem dos alunos e avaliá-las diretamente. A professora G traz algumas características importantes dessa perspectiva como pode ser observado no seguinte episódio:

> Para mim as práticas avaliativas que desenvolvo, embora realizadas pontualmente por determinação institucional, não são definitivas ou pontuais, posto que procuro realizar atividades a fim de que os alunos desenvolvam habilidades, como argumentar, falar para coletividade, desenvolver trabalhos em grupos. Avalio meus alunos através de provas com questionamentos sobre o assunto ministrado, através de dinâmicas para pesquisa e socialização de conteúdo. É uma prática voltada para saber se, de fato, houve uma aprendizagem significativa do conteúdo abordado em sala de aula. Mas eu procu-

> ro fazer uma avaliação processual porque tem alunos que são bons alunos em sala, tem oratória, participam e na hora da prova se ferram, aí o que vai pra nota dele é aquilo ali. E com o tempo eu fui percebendo que eu posso ter outras formas de avaliar né?

Nesse discurso a professora G revela que busca em suas avaliações desenvolver as mais diversas habilidades nos alunos, principalmente no que tange aos trabalhos em grupo visando o desenvolvimento dos mesmos dentro da coletividade. Mostra sua concepção de avaliação enquanto aferição de conhecimento, no entanto, extrapola a mera verificação de memorização de conteúdos e a classificação dos alunos na medida em que visa o desenvolvimento destes em todos os aspectos e não somente no que diz respeito ao conteúdo ministrado. A professora considera o aspecto processual de sua avaliação, uma vez que concebe a insuficiência da prova para o processo avaliativo e busca a realização de outras formas de avaliar, superando a visão tradicional do teste como única fonte avaliativa.

A avaliação deve ter como foco a interação dinâmica entre examinador e aluno, isto é, é preciso dar mais ênfase ao processo do que ao produto da aprendizagem. Dessa forma, Lunt (1988, p.232) destaca que essa abordagem está ancorada nas teorias de Vygotsky:

> [...] em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução) e desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo.

Brito (2008, p. 845), enfatiza algumas características da avaliação dinâmica, em que o foco está no potencial de mudança do indivíduo:

> [...] na avaliação dinâmica, os sujeitos aprendem durante o intervalo entre as testagens e com as provas. A construção da prova é de importância fundamental neste modelo. Se um item é respondido de maneira incorreta, é possível dar *feedback* para o estudante, auxiliá-lo de modo a resolver o item e dominar o conteúdo relativo a ele.

A partir da afirmação, entendemos que o reteste na prática avaliativa do professor é um instrumento de *feedback,* oportunidade em que alunos e professores discutem questões de testes a partir dos erros e possíveis soluções. Tal procedimento, característico da avaliação dinâmica, deve ser subsidiado por métodos criativos de investigação dos processos de aprendizagem e do potencial dos indivíduos no que se refere à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, a professora G traz tais características em sua prática avaliativa, avaliando os alunos em diversas situações de aprendizagem e não somente em testes, como podemos observar no seguinte excerto:

> Então, eu procuro sempre formas de avaliar diferentes. Faço grupos de discussão, painéis, estudo de casos. Eu vou vendo todo o desenvolvimento deles nessas atividades, observo se eles conseguiram vivenciar o processo e peço que façam auto-avaliação porque eu trabalho assim.Então assim, a finalidade das minhas práticas eu penso que estou fazendo dessa forma pra que eles vivenciem o processo de ensino-aprendizagem, pra que eles participem das aulas, pra que eles sejam questionadores, que reflitam, que despertem o senso crítico.

A professora G demonstra o uso de formas criativas e inovadoras de avaliação, caracterizando uma prática avaliativa dinâmica em que os alunos são avaliados de formas diversas no processo de ensino-aprendizagem sendo considerados o potencial de mudança e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Além disso, estes são motivados a realizarem uma auto-avaliação para que

eles próprios possam compreender seu desenvolvimento durante esse processo bem como suas dificuldades, para que por meio da criação de uma ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) alcancem um desenvolvimento potencial por meio de solução de problemas em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY,2008).

Dessa forma, a pesquisa realizada desenvolveu-se proporcionando às colaboradoras a criação de espaços que possibilitaram a negociação de sentidos e compartilhamento de significados acerca de suas práticas avaliativas para que compreendessem o que realizam e pudessem gerar possibilidades de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa Colaborativa realizada representou possibilidade de desenvolvimento dos partícipes uma vez que apresentou caráter formativo e propiciador de condições para que os colaboradores pudessem em contexto colaborativo e, a partir das ações da reflexão crítica, chegar à conscientização das práticas avaliativas que realizam e à reconstrução das mesmas. Compreendendo as práticas que realizam, os partícipes tiveram a possibilidade de expandir a utilização de práticas avaliativas dinâmicas, proporcionando a formação de cidadãos críticos e transformadores do contexto sócio-histórico em que se inserem.

Lançar um olhar sobre as práticas avaliativas, embasados na modalidade de pesquisa por nós escolhida, representa um esforço no sentido da busca pela transformação do ensino jurídico, ao passo em que se pretende a construção de condições para a tomada de consciência e a construção de um caminho rumo ao desenvolvimento de uma prática avaliativa dinâmica.

Visamos motivar a reflexão crítica dos docentes acerca das diferentes situações apresentadas, para que seja possível não apenas observar a realidade, mas também formar profissionais capazes de questioná-la e transformá-la.

Assumimos que o debate sobre a temática não se esgota e que este trabalho convida os possíveis leitores a avançarem na discussão do tema, visto que o campo está aberto para a inclusão de novas pesquisas, envolvendo esse cenário inerente ao campo das práticas avaliativas nos cursos de Bacharelado em Direito em suas necessidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. F. de. **O SINAES e o Enade: da concepção à implantação**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

DESGAGNÉ, S. **Reflexions sur Le concept de recherche collaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage ET Le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal, octobre – 1998.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico.** Curitiba: Juruá, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora :** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 31 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Formação de professores: texto & texto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa.** Brasília – DF : Líber Livros, 2008

_____ ; FERREIRA ,M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In:SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina:EDUFPI,2007. 256p.

LIBERALI, F. C. **Formação critica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté, SP: Editora Universitária, 2008.

LUNT, I. A Prática da Avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco:pressupostos e desdobramentos.** São Paulo: Papirus, 1988.

MAGALHÃES, M.C.C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In FIDALGO, Sueli Salles SHIMOURA, Alzira da Silva. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo, SP. DUCTOR,2007.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia jurídica.** Curitiba: Juruá, 2006.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente.** Curitiba: Juruá, 2007.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

SOUSA, J. R. de B. **Práticas Avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertações, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de Enade**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação,Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Parte XIII

Práticas de Pesquisa em Linguagem

LINGUAGEM ORAL E APRENDIZAGEM

LENIRA CARLOS GURGEL
Professora da rede Municipal do RN – leniragurgel@hotmail.com
LÚCIA DE FÁTIMA DA CUNHA
Professora da SME/RN – UNIFACEX – lucia-cunhal@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente o professor passa por muitos desafios para a realização de um trabalho pedagógico eficaz, especialmente na rede pública de ensino, pois o professor de hoje tem dificuldade em manter os alunos atentos na sala de aula para aprender os conteúdos escolares, visto que, há muitos apelos tecnológicos mais atrativos que as aulas ou talvez pela forma como é transmitido já que a escola está aquém das tecnologias e os seus métodos comprovadamente não funcionam em termo de uma aprendizagem mais efetiva.

O desinteresse dos alunos em aprender os conteúdos escolares é também muito preocupante, pois o que se percebe é que esses conhecimentos são distante das vivências deles e muitas vezes não têm significados para suas vidas.

É preciso entender que o aluno quando vem para escola ele traz consigo todas as suas vivencias como um ser social, como diz Sacristan (2007, p.11):

> O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da sua experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores e cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre psicologia do desenvolvimento) que tem o poder de organizar a vida dos não-adultos.

No cotidiano desta sala de aula tornou-se muito comum ouvir alunos falar palavras chulas, insultam os colegas e até professores, cantarolando músicas com letras de baixo calão que muito atrapalham a ordem do trabalho pedagógico em sala de aula.

Entendemos que ler e escrever como qualquer aprendizagem requer dedicação e atenção, por isso os alunos devem ter a oportunidade de encarar o livro e as diversas formas de escrita como um desafio interessante que abrirá portas não só para o crescimento intelectual, mas também para o entretenimento e a diversão.

Assim sendo, percebo que a escola insere, mas não inclui:

> A escola rotula seus alunos pelos diferentes modos de falar, como espelho da sociedade, a escola não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo ou errado, numa falsa visão da realidade, devendo respeitar os dialetos, entendê-los. A escola deve estar preparada para atender a todos, respeitando a cultura e o conhecimento que cada um traz consigo, não querendo talvez só ensinar a norma. (CAGLIARI, 2002, p. 82).

Portanto, há necessidades de considerar cada aprendizagem em particular, bem como, entender às relações existentes entre elas e suas constantes interações, em contra partida, a

adoção de uma nova ideia, a qual não faz parte do seu mundo habitual assusta, provocando assim uma necessidade de adaptação e não de reprovação imediata por parte de professores e alunos.

Assim sendo, a linguagem oral dos alunos passou a ser uma aliada para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula.

Partindo deste pressuposto, aproveitamos a linguagem oral e a escrita espontânea dos alunos valorizando a sua importância nas práticas diversas de ensino. Dessa forma, as escritas espontâneas produzidas pelos alunos foram aproveitadas sob todos os aspectos: intelectuais, artísticos, recreativos respeitando as realidades relevantes de cada uma das aprendizagens em particular para, a partir dela, favorecer o seu desenvolvimento. Como também, adotar uma ação pedagógica permitindo a expressão livre da criança para expandir a oralidade e a escrita.

CONTEXTO DO ESTUDO

O trabalho efetivou-se numa turma do 4° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal da cidade de Natal/RN. A turma é composta de 27 alunos, sendo 15 meninas e 12 meninos e pertencente a comunidade de Ponta Negra, Lagoinha e no entorno da zona Sul da cidade, na faixa etária entre 9 e 15 anos. Desses alunos, 2 estão fora da faixa etária para esse ano de escolarização e 07 dos alunos não sabem ler nem escrever. São alunos com baixa autoestima e apresentam comportamentos inadequados, são agressivos, ríspidos, não respeitam os colegas, não cumprem com as tarefas de sala de aula. Outros são apáticos, acomodados e sem nenhuma motivação para aprender. Mas a maioria apresenta um nível de vivencia muito grande o que facilita, por outro lado, o entendimento e compreensão dos conteúdos curriculares por apresentarem bom nível de interpretação textual.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Colocar esses alunos em situação de aprendizagem é bastante desafiador uma vez que a linguagem culta é muito rica em suas peculiaridades, mas muitas vezes essa linguagem não traz significados para suas vivencias. Para tanto, é necessário, adotar uma rotina para iniciar a aula e fazer a leitura de um texto para motivar e chamar atenção dos alunos para importância do ato de ler, pois o pretexto é despertar o prazer de descobrir o mundo fantástico da leitura que é também uma ferramenta importante para despertar o prazer de ler e de escrever dos alunos.

Nessa direção, começamos a utilizar as experiências dos que apresentavam dificuldades, em particular, as músicas que eles gostavam de cantar, escrevendo no quadro branco, os versos, embora as letras das músicas tivessem um sentido pejorativo, Em seguida propunha que fosse feito a reescrita dos versos, sua leitura e o estudo de paródias.

TRABALHANDO A ORALIDADE E A ESCRITA

Enquanto professora da rede pública com 18 anos de magistério, já enfrentei muitos desafios, mas nenhum deles foi maior do que o motivar os alunos para aprender a ler e escrever, particularmente os que vinham de escolaridade anterior sem saber ler e escrever.

No primeiro momento esses alunos apresentavam-se inquietos, conversando com os outros e atrapalhando o inicio da aula com brincadeiras e bobices em seguida começavam a cantar na tentativa de se destacarem ou talvez chocar a professora.

Num desses momentos, começamos anotar no quadro a música cantada. **Caia por cima de mim** do Cd (**Caju e Castanha cantando emboladas**), conforme o texto que se segue:

Você diz que ta cansada
diga ai se ta durim
quero ver se você pode
Passar por cima de mim
Vagabundo capiado
Pinico de vou mijar
rapariga de azar
corno da putariada
vou te dar quatro lapadas
pra tu aprender a cantar
se não me arretar
te levo pra barra funda
o couro da tua bunda
eu garanto vou tirar

Quando perceberam a minha atitude, esses alunos aos pouco foram baixando a voz demonstrando vergonha com aquilo que estava sendo proferido. Outros diziam: Professora você vai deixar isso no quadro?! "É feio", professora, eu estou decepcionada com a senhora, pois eu pensava que a senhora ia ficar brava, mas fica escrevendo essas coisas "feias" dos meninos a senhora devia expulsar eles da classe, pois isso é muito feio"!

Eu respondi: Vou deixar no quadro e nós vamos reescrever tornando isso bonito, poético como aqueles poemas que leio pra vocês. Propomos fazer parodias da música apresentada como a seguir:

Você diz que tá cansado
Diga logo isso pra mim
Quero ver se você pode
Passar por cima de mim
Vagabundo capeado
A gente vai se animar
Loura que dar azar.
Agora quer se casar
E viver na portaria
Pra me dar muita alegria
Vou aprender a cantar
Mas você vai estudar
Te levo pra barra funda
Te ensino a namorar.

O silencio na sala de aula foi intenso e neste dia o trabalho fluiu com todos interessados em aprender. A produção de conhecimento foi muito significativa, os alunos estavam envolvidos com a atividade de aprender. O aluno que no inicio queria atrapalhar se encarregou de fazer várias cópias do seu novo texto e distribuir com os colegas de sala. E todos cantamos juntos a nova versão

O ponto de partida da nossa ação pedagógica foi permitir a expressão livre da criança para produzir espontaneidade sua oralidade. Neste sentido, se faz necessário, acreditar na possibilidade de romper com as práticas antigas.

> Romper com paradigmas cristalizados é uma ousadia, pois o professor além de ter consciência de seu papel de organizador e mediador; de ser um "passador" de conhecimentos, de finalidades, de significados, de sensações. Assim ele se depara com esse novo desafio de reconhecer que o estilo de aprender tem relação com o seu jeito de ensinar, proporcionando uma revisão de sua prática pedagógica. (FREIRE, 2000, p.45).

Entendemos que é possível aproveitar esses conhecimentos e transforma-los em conhecimentos escolares. Mas isso não é uma tarefa muito fácil, pois em parte significa "aceitar" trabalhar com a

linguagem vulgar, trazida da oralidade. Isso gera conflitos, uma vez que os alunos mais disciplinados, não aceitam esse tipo de comportamento no espaço escolar e passam a cobrar do professor uma postura mais rígida e que possa punir esse tipo de atitude em sala de aula.

Como diz Cagliari, (1997, p.146):

> A escola tem privilegiado os "erros" em detrimento dos "acertos" dos alunos. É preciso que olhemos para os "erros" dos nossos alunos apenas como um termômetro indicador das ações que devemos ter. "É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. [...] É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem suas histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita".

Neste sentido, estamos propiciando aos alunos a oportunidade de escreverem seus textos livremente deixando-os predispostos a escrever e poderem contar suas histórias de vida e as vê-las respeitadas e valorizadas, trocarem experiências e até fotografias, se reconhecerem como sujeitos de seus textos.

Cabe à escola, tomando como sugestão a terminologia da professora Magda Soares (1989), possibilitar à criança, na fase de aquisição da leitura e da escrita, um bidialetismo funcional, onde "falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto padrão, para usá- lo nas situações em que ele é requerido". (SOARES, 1989 p.41).

Pensar educação, letramento, linguagem, variações linguísticas é pensar, acima de tudo, o ser humano. Pensar a aquisição e o desenvolvimento da oralidade e da escrita pelo aluno é pensar no outro, na interação, na troca de experiências, no prazer da comunicação, nas maravilhas que a leitura e a escrita podem proporcionar.

Vigotski (2000, p.77) ainda confirma que a "educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente". O que indica que o professor deve buscar o fazer pensar e propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, ou seja, uma verdadeira atividade interativa que possibilite processos mentais superiores.

No pensamento de Vigotski (2000) torna-se essencial sabermos que a intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, nem muito acima do potencial, o que significa em esforço para poder atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada um presente na sala de aula.

Ainda nesse pensamento Leontiev (1988, p.52):

> [...] garante aprendizado as situações que envolvem intensamente o sujeito naquilo que faz, quando este se interessa profundamente pelo resultado que alcançará ao final do processo. Nesse caso, o sujeito atua com o corpo, o intelecto e as emoções. Da atividade excluem-se, pois, as situações em que o sujeito atua mecanicamente, sem estar motivado pelo resultado produzido ao final da tarefa: situação típica nas práticas observadas, onde, de um modo geral, os alunos desconheciam ou não se sentiam motivados pelo resultado da tarefa proposta.

A atividade se constitui, pois quando a tarefa tem um sentido para o sujeito que a realiza. Este conceito de atividade coloca sob suspeita as tarefas escolares realizadas na escola em que, na seleção de conteúdo ou metodologia, no planejamento ou na organização das tarefas diárias, os alunos não têm o menor grau de participação direta ou indireta, seus desejos e ne-

cessidades de conhecimento e mesmo as formas mais adequadas de garantir sua apropriação não são consideradas.

Neste sentido, a tomada de consciência, por parte do professor, da ação docente os leva a organizar seu trabalho pedagógico de forma a desenvolver no educando suas várias capacidades, como a de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, fazendo com que ele realize, por meio da interação educativa, a construção do conhecimento.

Como responsável e conduzir o processo de aprendizagem, Aguiar e Ferreira (2007, p. 74) afirmam:

> [...] estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos próprios atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações, isto é, explicar o porquê das ações, as opções feitas e suas implicações imediatas e futuras.

A inquietação das crianças em sala de sala nós faz pensar sobre os motivos que as levam a não parar quieto para aprender, pois segundo Almeida (1999, p.90):

> O movimento é sinônimo de desatenção, e como a atenção é necessária, passa-se a eliminar ao máximo os movimentos, em alguns casos chegando ao ponto de considerar que se resolve a situação da aprendizagem pela exclusão das crianças que ameaça sua concentração. Em virtude de interferir nas atividades das crianças e, consequentemente nas relações com os outros, o movimentos, geralmente é interpretado como indisciplina. As crianças mais agitadas exaurem os adultos, sendo a inquietação na sala de aula motivo de irritação.

Assim pensando o movimento simboliza a fala do aluno sobre a sua condição de vida, sua negação a prática pedagógica do professor. Como pontua (MAHONEY 1993, p.68):

> (...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece a concretização de sua possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

Dessa maneira, Almeida (1999) aponta que as manifestações de afetividade como: o medo, a cólera e a alegria são constantes emoções que influenciam nas relações, nas ações e a produção do conhecimento que acontecem na sala de aula. Desta forma as emoções que surgem na sala de aula podem intervir de forma positiva ou negativa, tanto nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-conhecimento-aluno.

O aprendizado da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas práticas sociais.

Para Cagliari (2002): é preciso que o professor que atua nas escolas, procure aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de serem menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores agentes transformadores facilitadores da aquisição de conhecimento e acrescentamos do desenvolvimento integral do educando.

É por meio da linguagem que nos constituímos como pessoas no mundo. A linguagem por ser de natureza social, tem um caráter essencialmente dialógico e interacional, contribuindo para a formação do sujeito na sua interação com o outro, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua é entender, interpretar e representar os significados das palavras de acordo com o meio sociocultural do qual se faz parte. É importante que se amplie as capacidades de comunicação e expressão associadas às quatro competências linguísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever.

INCLUSAMENTE... CONCLUINDO

Esta experiência foi de extrema importância, pois vivenciar o papel de mediador da aprendizagem e perceber que não é um trabalho simples e nos fez refletir sobre a forma de pensar dos nossos alunos. Podemos entender que a linguagem espontânea, também mobilizam o raciocínio e a aprendizagem como também constroem formas de pensar e de aprender que a maioria das vezes não são levadas em conta e acabam por criar barreiras no processo de aprendizagem.

Escutar o aluno é um ato de educar, pois ouvir é condição básica para que um canal se faça e permita a construção de uma ponte eficaz para aprendizagem.

Neste sentido, ouvir, em função de um diálogo real, é resultado de uma opção consciente por parte de quem deseja compreender o que se passa com o outro, de modo solidário e sem preconceitos, visando uma resolução madura de conflitos ou um entendimento mais autêntico da situação com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem.

A escuta e um recurso estratégico para a quebra do autoritarismo que permeia a ação docente. Desse modo, dialogar é uma tarefa difícil, pois envolve humildade em reconhecer as próprias falhas, em admitir a racionalidade de fundamentos que não são nossos, em estar aberto a aprender quando queríamos ensinar.

Ouvir nosso aluno é antes de tudo estar aberto à possibilidade de lidar com fatos novos, a aprender que não existe uma única verdade e que estamos envolvidos num processo relacional do qual temos, pelo menos, parcial responsabilidade.

Ouvir, para que haja um diálogo, é antes de tudo despir a armadura da acusação e procurar compreender o que se esconde por detrás do óbvio.

No decorrer deste processo os alunos tornaram-se aos poucos cada vez mais interessados, a sala de aula cada vez mais silenciosa favorecendo cada vez mais uma aprendizagem mais efetiva já que entenderam também que atividade de aprender é inerente a todo aluno.

Compreendemos também que é uma maneira de ouvir o silêncio estruturado que paira sobre o ato de ensinar.

REFERENCIAS

AGUIAR, Olivette Rufino B. P. e FERREIRA, M. S. Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria L., RIBEIRO, M.M. G. **Pesquisa em educação – múltiplos olhares**. Brasília: líber livro editora, 2007.

ALMEIDA, Ana Rita silva **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2002. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1988. MAHONEY, Abigail **Afetividade e o processo-aprendizagem.** São Paulo: Loyola, 1993. SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1989. VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ-RN

ROSINEIDE GOMES CABRAL
Prof. ª Especialista de Língua Portuguesa – Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte – SEEC – rosicabral@hotmail.com
FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
Profª. Mestre em Educação -Faculdade de Educação – UERN – Campus Central – Mossoró – RN – UERN – fcacabral@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No contexto do ensino de leitura faz-se necessário uma reflexão acerca da formação leitora dos alunos do 9º ano do Ensino fundamental. Consideramos necessário que o professor conheça as estratégias de leitura que permitem desenvolver a competência leitora, ou seja saiba como mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para potencializar o aprendizado da leitura.

Ler e escrever podem ser aprendizados significativos quando se dá a utilização dessas habilidades nas práticas sociais. As estratégias e procedimentos que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais interagimos podem emergir do trabalho freqüente com a diversidade textual e intervenções do professor, dois aspectos importantes, potencializadores da formação leitora.

É sabido que o domínio da linguagem oral e escrita é uma exigência no campo profissional, pessoal e social. Assim, torna-se necessário um aprendizado de leitura que contribua para desenvolver as competências lingüísticas do sujeito em suas interações socioculturais, um diferencial para enfrentar os desafios impostos pela sociedade.

Há uma necessidade cada vez maior de compreendermos o sujeito em seu contexto social. Para isso, trabalhar com a capacidade de usar a linguagem oral e escrita consequentemente favorece lidar com construções sociais situadas, em momentos históricos singulares, isso confere conotações diferentes ao ato de ler e escrever.

A LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No decorrer da história educacional brasileira vemos que em diferentes momentos o aluno já foi responsabilizado pelo seu próprio fracasso e em outros o problema tem sido direcionado à questão cultural, com efeito, analfabetismo e pobreza andam juntos. Por isso, a inserção no mundo da leitura não é um luxo é um direito adquirido. De acordo com Ferreiro (2002, p.38):

> Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres (pelo menos é isso que desejamos), cidadãos e cidadãs de um mundo onde as diferenças linguístas e culturais sejam consideradas uma riqueza e não um defeito. A diversidade cultural é tão importante como a biodiversidade: se a destruímos não seremos capazes de recriá-la.

Diante do exposto, consideramos de extrema importância o empenho de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, com vistas a assegurar a formação de leitora dos alunos. Aos professores cabe o papel de proporcionar momentos nos quais os alunos sejam motivados para fazer leituras diversas no seu cotidiano. O professor é protagonista dessa ação tão importante, inserir o aluno no mundo da leitura.

Nesse direcionamento, inquieta-nos algumas questões: "Como trabalhar leitura e produção textual no 9º ano do ensino fundamental? Como os alunos adquirem habilidades e competências leitoras? De que forma podemos lidar com as questões idiossincráticas, sociais, econômicas, políticas e culturais? Quais recursos didáticos são adequados para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras? Dada a impossibilidade de tratarmos aqui de todas essas questões centramo- nos na primeira e nos dispomos para desdobramentos futuros.

Conhecer dispositivos didáticos que contribuem para mediar o ensino da leitura a fim de que os alunos apropriem-se das habilidades e competências leitoras é um imperativo para a ação do professor. Consideramos importante destacar no currículo prescrito da escola as competências e habilidades leitoras que devem ser do domínio dos adolescentes que cursam o 9º ano do ensino fundamental.

A literatura nos indica que professores devem propiciar momentos de leitura para seus alunos, visando o aprendizado de habilidades e competências leitoras. O trabalho docente precisa ser pautado em diferentes gêneros textuais para favorecer a vivência com diferentes estratégias de leitura e apropriação de competências leitoras.

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO CURRÍCULO ESCOLAR PRESCRITO

Falar sobre as práticas de leitura na escola parece-nos um tanto desafiador, pois às vezes certas práticas escolares de leitura parecem mais afastar do que aproximar os leitores dos livros. Evidencia-se, então outra questão: "Como criar no espaço escolar, condições favoráveis à constituição de sujeitos leitores? Isso parece ser incoerente, uma vez que todos os dias nas escolas estão os estudantes relacionando-se com a leitura, direta ou indiretamente pelas práticas leitoras em sala de aula ou pela relação estabelecida com professores dentro ou fora da sala de aula. Entretanto, dados os índices de falta de aquisição da leitura, podemos inferir que essa relação não vem sendo suficiente e favorável para garantir a formação leitora dos alunos.

A escola está preocupada em formar leitores? Se as políticas educacionais e o sistema público de ensino elegeram como meta o "desenvolvimento" de leitores hábeis competentes e críticos, por que pouco têm se empenhado, pelo menos não ainda de maneira visível, no "envolvimento" dos estudantes com livros, com a biblioteca, enfim, com a leitura. (OLIVEIRA KLEBIS, 2008, p.35). A escola não deve ser apenas um lugar onde se desenvolve a aprendizagem intelectual de conteúdos e habilidades, mas deve ser também um espaço de convívio social e cultural, para que haja a interação entre os sujeitos em torno das manifestações culturais e o partilhar da construção dos conhecimentos que os rodeiam.

Na escola, "o envolvimento" entre diferentes sujeitos e diversos aspectos da cultura constitui um elemento de fundamental importância ao "desenvolvimento" humano na perspectiva da formação escolar. Assim, entendemos que "envolvimento" e "desenvolvimento" – apesar de aqui tomados

num jogo semântico que os mostra antagônicos, imbricam-se num processo de cooperação, de modo que o primeiro fomenta e sustenta o segundo. (OLIVEIRA KLEBIS, 2008, p.36).

De acordo com a literatura consultada, compreendemos que a respeito da leitura é imprescindível que haja um envolvimento entre os estudantes com os textos, livros e coisas a serem lidas. Posteriormente é necessário uma relação significativa e consciente com o ato de leitura, diante da complexidade e amplitude desse ato.

Não podemos deixar de falar da importância que a instituição escolar ocupa no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento. Parece-nos que no interior das escolas ainda estamos distante de alcançar o lugar desejado do letramento. Mesmo a escola não sendo a única instância responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos leitores, ocupa um papel muito importante na construção dos saberes, portanto não podemos pensar a leitura sem considerar sua prática histórica, pois na escola propõe-se ler para:

> [...] fazer um resumo do texto; [...] para responder a um questionário de verificação ou de intepretação; [...] fazer uma prova de um livro; lê-se sempre para que algo seja produzido e traduzido na forma de"resultados". (OLIVEIRA KLEBIS, 2008, p.37).

Nessa perspectiva, o fato de ler para ou com os alunos, sem exigir a devolução escrita ou oral dos mesmos de tal leitura, ou de seus "significados, parece não ser uma boa prática. A escola não deve ser apenas um lugar onde se desenvolve a aprendizagem intelectual de conteúdos e habilidades, mas também um espaço de convívio social e cultural. Assim, a interação entre os sujeitos em torno das manifestações culturais e o partilhar da construção dos conhecimentos é algo a ser praticado na escola.

Para muitos professores, uma aula de leitura em que o ato de ler seja para proporcionar momentos de aproximação e contato com os textos não tem valia alguma e nem é considerada como aula, desta forma compreende-se porque a leitura encontra um caminho difícil a ser percorrido e alcançado pelos estudantes que pouco têm se apropriado da mesma.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA REALIDADE DO ALUNO E DA ESCOLA NO CONTEXTO DESTE ESTUDO

Diante da realidade da escola com a qual convivemos é possível afirmar que os estudantes com os quais trabalhamos são oriundos de famílias carentes, tanto no sentido material quanto intelectual. Percebemos que a condição socieconômica influencia o acesso aos bens intelectuais, restringe conhecimentos e por alguns pais não serem alfabetizados, inferimos que o contato de muitos de nossos alunos com os livros e o universo da leitura se reduz à escola.

É pertinente afirmar que o acesso a outros tipos de linguagem influencia a comunicação e interação. Entretanto, tal interação pouco influencia a formação crítica dos estudantes, devido à ausência de problematização dos conteúdos midiáticos, que se fossem considerados no contexto da sala de aula, provavelmente, ensejariam o levantamento de diferentes opiniões e argumentos.

A literatura registra que na escola ao se deparar com a linguagem escrita a crianças em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. Assim, já sabe que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a outras linguagens. (SOLÉ, 1998). Logo, acreditamos que as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Podemos ainda inferir que a família mesmo

não tendo um ambiente em que se promova o uso dos livros e nem disposição para adquiri-los e ler, pode influenciar saberes acerca da leitura, e se ler para seus filhos relatos e histórias, conversa posteriormente em torno dos mesmos isso poderá ser decisivo no desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Oficialmente os descritores são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores "[...] indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos". (BRASIL, 2008, p. 18). Os 15 descritores institucionalizados (BRASIL, 2009) compõem seis tópicos que ditam – os conhecimentos – competências e habilidades. Esses descritores são os indicadores dos níveis de aprendizagens dos alunos da rede básica de ensino, a partir da análise desses parâmetros é possível verificar se as crianças estão desenvolvendo as competências e habilidades básicas para o aprendizado de leitura e o que preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ler não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utilizamos quando lemos: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como: "seleção, antecipação, inferências e verificação", sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

O professor para favorecer a mobilização dos conhecimentos de seus alunos deve colocá-los diante de situações problema, pois, onde não há uma inquietação, não há um desafio. Macedo (2002, p.123) situa que: "[...] uma boa situação problema mobiliza os recursos que o aluno pode recorrer naquele momento ou circunstância. Competência é saber mobilizar recursos [...]", ou seja, a mobilização de recursos só ocorre diante de situações que necessitam ser solucionadas. O quadro abaixo elenca alguns descritores (habilidades desejadas) e seus devidos tópicos (conhecimentos a serem mobilizados) competências relacionados com o ensino de Língua Portuguesa:

Tópico I – Procedimento de leitura.

- D1 – Localizar informações explícitas do texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa deste fato.

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero, e/ ou do Enunciador na compreensão de texto.

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III – Relação entre texto

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação de causa/ consequência entre partes e elementos do texto
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
- D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI – Variação Linguística

- D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Língua Portuguesa: Orientações para o professor – (BRASIL, 2009, p. 17 a 21).

No quadro acima, podemos visualizar os descritores que avaliam as habilidades dos alunos. Esses estão distribuídos entre seis tópicos que representam os conhecimentos a serem mobilizados pelos alunos. Para dominar as habilidades básicas, acreditamos ser necessário, primeiramente, que se tenha o domínio das competências. Pois como percebemos, elas estão inter-relacionadas.

Para Perrenoud (1999, p.7), competência seria a "[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles". Antunes (2002, p. 91) assinala: "Competência [...] faculdade de mobilizar recursos cognitivos, [...] saberes, informações, habilidades, inteligências para solucionar com pertinências uma série de situações". Com apoio nesses autores indagamos: Como ocorre essa mobilização? O que é necessário para que os alunos dos anos finais do ensino fundamental mobilizem seus conhecimentos? O domínio de competências leitoras pelos alunos, quando mediado pelo professor, poderá ser efetivado. É o professor agente de formação, se ele consegue traçar o caminho para onde deseja levar seus alunos provavelmente conseguirá fazer um trabalho mais dinâmico, situado e significativo. As competências são também para os professores e não somente para os alunos. (ANTUNES, 2002).

Inferimos que para se chegar ao aluno, é necessário que o professor tenha clareza do que e como irá trabalhar (conteúdos), visando assegurar a aquisição das competências e habilidades necessárias a apropriação de língua portuguesa, foco neste estudo, priorizando não somente o conteúdo escolar, mas a língua como ferramenta social, cultural. A mobilização do saber/fazer, propriedade dos conteúdos, habilidades e práticas de transposição devem integrar o repertório do professor.

Os estudos de Perrenoud (2000, p.36) sinalizam: "[...] a competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção." Na ação docente o professor constrói saberes evocando o aprendido na sua trajetória profissional relacionando com a vida cotidiana de seus alunos. A mobilização de saberes ocorre nas diversas situações colocadas diante dos alunos.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA ENQUANTO PARCEIRA NA EDUCAÇÃO DO ALUNO

A família enquanto instituição social ocupa papel importantíssimo no processo ensino e aprendizagem. O apoio familiar é essencial no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que proporcione ao estudante sua autonomia leitora. Junto à família colocamos o grande desafio

da escola enquanto instituição que deve formar leitores competentes. A falta de vínculo entre essas duas instituições pode comprometer a formação escolar.

Uma criança que desde cedo viu sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que escutou histórias, que viu as pessoas gastando tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta quando chega à escola encontra um prolongamento do que vivenciou em casa. Sendo assim, isso lhe parece natural, no entanto uma criança que não viveu tal experiência terá dificuldades profundas frente ao universo que a circunda, no caso a escola.

Historicamente, a família constitui uma instituição de extrema importância na formação e na educação das crianças, juntamente com a escola, onde é desenvolvida a educação e formação sistematizada. Porém, é no ambiente familiar que a criança tem seu primeiro contato social. Daí a importância da união dessas duas instituições sociais na formação educacional, embora a maioria dos sistemas educacionais defenda a posição de que a educação inicial é de responsabilidade da família, pelo fato de considerar esse ambiente como ideal para o desenvolvimento da pessoa.

A qualidade da Educação básica depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família. As pessoas que cuidam das crianças, em suas casas, naturalmente possuem laços afetivos e obrigações específicas, e os educadores também contribuem para o desenvolvimento dessas crianças nas escolas. Esses dois aspectos se complementam na formação do caráter e na educação de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto parceira nesse processo de ensinar a ler e escrever perpassa um caminho árduo, pois em pleno século vinte e um a leitura ainda é algo distante de nossas crianças, adolescentes e jovens mesmo com vários programas criados pelo governo a situação se arrasta, e parece que a solução ainda está bem longe de resolver-se.

As leituras que realizamos esclarecem ser a oposição retórica entre "desenvolvimento" e "envolvimento", em se tratando da leitura na escola, uma possível explicação para se compreender por que no final do processo escolar, após cerca de uma década de contato quase diário com autores, obras e textos dos mais sortidos gêneros, os alunos não consigam ler.

A escola deve ter uma preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para a prática da leitura, cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas desenvolver com seus alunos a capacidade de fazer uso da leitura (como também, da escrita) para enfrentar os desafios da vida em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida.

Quanto às bibliotecas, de modo geral, ainda se configuram como espaços pouco convidativos aos leitores iniciantes. Provavelmente, um desconforto cultural, pois tradicionalmente são lugares para o silêncio, o asseio e a ordem, não receptivas para os "ruidosos"," xeretas" e "desordeiros" leitores iniciantes. (OLIVEIRA KLEBIS, 2008, p. 39).

Diante do exposto fica evidente que o aluno não pode ser responsabilizado pela sua não formação leitora. Há um conjunto de elementos estruturantes da prática de ensino da língua portuguesa, mais especificamente da leitura que estão desvinculados. O professor deve assumir seu compromisso, a família também e enquanto isso não acontece o aluno vai sendo penalizado, a sociedade também.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**: tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura na escola**: problemas e tenativas de solução. In: Leitura na escola. Organizado por Ezequiel Theodoro da Silva. São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008.

MACEDO, Lino de. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In. PERRENOUD, Phillipe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação / Philipe Perrenoud, Monica GatherThurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado, Cristina Dias Allessandrini. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. PONTE, José Camelo. Leitura identidade & inserção social. São Paulo: Paulus, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação / Philipe Perrenoud, Monica GatherThurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado, Cristina Dias Allessandrini. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**: Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

DESVELANDO EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE PERCEPÇÃO DO SUJEITO

MARILUZE RIANI DINIZ DOS SANTOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – mariluzeriani@hotmail.com
MARIA DA CONCEIÇÃO WDÁLIA SOARES DA MOTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – wdalia@hotmail.com
MEYRE ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – meyrester@yahoo.com.br

RÉSUMÉ

Le travail est d'une activité a commencé dans la profession enseignante de la discipline dans la 4e période de l'École d'éducation de l'Université d'Etat de Rio Grande do Norte (UERN). Le but de cet article est de présenter des expériences scolaires confondus avec les aspects de l'enfance, de la famille, des voisins, des amis, afin d'identifier les aspects qui ont influencé le choix de la profession, la période et le début d'entrée au collège. L'ouvrage est divisé en deux parties: la première présente les questions pertinentes au sujet de récits autobiographiques et l'utiliser dans l'enseignement supérieur, en prenant comme base les idées de Souza (2004, 2006 et 2010) soutient que les récits comme outil pédagogique et de formation, le deuxième partie présente la rédaction d'un récit autobiographique mettant l'accent sur le temps scolaire à choisir une profession en plus des aspects révélateurs de la vie sociale (famille et amis d'enfance) qui est caractérisé comme le berceau de la formation de l'identité du sujet. Les travaux de construction ont permis de réaliser que les événements de l'enfance, relations avec la famille, des amis ou des voisins de l'école reflètent et disposent indicative qui contribuent à façonner la personnalité du narrateur et, par ailleurs, l'objet (acteur / auteur) réfléchit sur sa identité dans des conditions différentes, des situations, des activités et des dossiers.
Mots-clés: école de formation. Rapport d'expérience. L'identité de l'enseignant. Choix de la profession.

RESUMO

Este trabalho é proveniente de uma atividade iniciada na disciplina Profissão Docente, no 4º período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A intenção deste trabalho é apresentar experiências escolares aliada a aspectos sobre a infância, a família, vizinhança, amigos, na busca de identificar aspectos que influenciaram para a escolha da profissão, período de vestibular e inicio do curso superior. O trabalho está divido em duas partes: a primeira, apresenta questões relevantes sobre as narrativas autobiográficas e o uso desta em cursos superiores, tendo como fundamentação as ideias de Souza (2004, 2006 e 2010) que defende as narrativas como instrumento pedagógico e formativo; a segunda parte, trata-se da escrita de uma narrativa autobiográfica com enfoque no período escolar até a escolha da profissão além de revelar aspectos da vida social (família e amigos de infância) que se caracteriza como o berço da formação identitária do sujeito. A construção do trabalho permitiu perceber que os acontecimentos sobre a infância, relação com a família, amigos vizinhos ou da escola refletem e apresentam indicativos que contribuem para formação da personalidade do narrador e, além disso, o sujeito (ator/autor) reflete sobre sua identidade em diferentes condições, situações, atividades e registros.
Palavras-chave: Formação escolar. Relato de Experiência. Identidade Docente. Escolha da Profissão.

LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS METÁFORAS VISUAIS NO PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA
(UFRN) – cleidepedrosa@oi.com.br
JOÃO BATISTA DA COSTA JÚNIOR
(UFRN, UERN) –jbjuniorassu@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo compreende um recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga a relação entre educação e mercado. Tem como propósito discutir o processo de recontextualização da educação considerando o emprego de metáforas visuais para a representação social de novas mudanças socioculturais nas práticas sociais das instituições privadas de ensino na cidade de Natal/RN. O *corpus* da pesquisa constitui- se numa amostra de 04 anúncios publicitários empregados em campanhas publicitárias das instituições privadas de ensino da educação básica a cursos de idiomas em Natal/RN no período de outubro a dezembro de 2010. Parte do princípio de que o emprego das metáforas agenciam relações ideológicas, hegemônicas e de poder atravessadas por discursos de ordens diversas.

A fundamentação teórico-analítica para a análise dos dados seguiu os postulados da Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, conforme (FAIRCLOUGH, 2008, 2006; PEDROSA, 2010; VIEIRA, 2010; RAMALHO; RESENDE 2011) especificamente considerando a vertente transdisciplinar. Como o foco é abordar as metáforas sob o viés transdisciplinar da ACD, recorremos a outros campos disciplinares para investigar os dados coletados, por exemplo, Sociologia para a Mudança Social (BAJOIT, 2008), Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001) e a Teoria da Avaliatividade (MARTIN WHITE, 2005).

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA ANÁLISE SOCIAL: O FOCO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A ACD firmou-se como abordagem teórica e metodológica no início da década de 1990, quando se reuniram, em um simpósio realizado em janeiro de 1991, em Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak (WODAK, 2003, p. 21).

Já em seu projeto teórico de emancipação, a ACD aparece como o propósito de "aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação" (PEDRO, 1998, p. 22). Sob essa perspectiva, a ACD tem como foco estudar a relação entre linguagem e sociedade, evidenciando como os "sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso" (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13). As pesquisas inscritas na ACD buscam "desenvolver uma descrição, explicação e interpretação

dos modos como os discursos dominantes influenciam, indiretamente, o conhecimento, os saberes, as atitudes, as ideologias, socialmente partilhadas" (PEDRO, 1998, p. 30).

Em sua vertente transdisciplinar, a ACD operacionaliza um diálogo mútuo entre diversas teorias, sobretudo as sociais e as linguísticas (CHOULIARIKI, FAIRCLOUGH, 1999; VAN DIJK, 2000; MAGALHÃES, I., 2004; FAIRCLOUGH,

2006; FAIRCLOUGH, 2008), enfatizando que o estudo da linguagem não pode estar dissociado do estudos de outros eventos sociais.

Fairclough (2006) menciona que, na abordagem transdisciplinar da ACD, o processo para a investigação das transformações sociais começa pela análise social e caminha-se em busca dos elementos da análise textual por meio dos três níveis de abstração, ou seja, **evento social**, **prática social** e **estrutura social**. Esses três níveis processam-se simultaneamente e sua correlação é imprescindível para o entendimento dos eventos sociais que instauram mudanças socioculturais.

Para estudar a recontextualização por que passa a educação no contexto da globalização sob a perspectiva da ACD é necessário alicerçar uma abordagem teórico- metodológica que realize um diálogo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais com o intuito de operacionalizar uma abordagem que venha ancorar teórica e metodologicamente as transformações que ocorrem nas práticas sociais e consequentemente nas discursivas.

A recontextualização compreende um processo de apropriação de determinadas práticas sociais dentro de produções discursivas específicas. Fairclough (2006) comenta que a recontextualização é "um processo complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos" (FAIRCLOUGH, 2006, p. 101).

Ormundo (2010) aponta que ocorre recontextualização a partir do momento em que práticas sociais selecionam determinados elementos de outras práticas, a saber, discursos, estilos etc.

Portanto, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a recontextualização contribui para que a relação entre diferentes redes de práticas sociais esteja imbricada por meio de elementos de práticas socais diferentes.

TEORIA DA MULTIMODALIDADE E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: DEMARCANDO CONCEITOS PARA A ANÁLISE DAS METÁFORAS VISUAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

As metáforas visuais constituem mecanismos para a representação simbólica de objetos, contextos e eventos sociais e evocam a interpretação de uma imagem específica no processo de recontextualização de evento social. Vieira (2010) afirma que "a metáfora visual é uma similaridade na aparência". Sob essa visão, as metáforas visuais enquanto objeto simbólico são utilizadas nas práticas sociais e discursivas como forma de constituir novos espaços de representação interativa provocando mudanças socioculturais. Para que possamos proceder a uma análise coerente das metáforas visuais no contexto a educação com respaldo teórico, passemos a discutir as categorias analíticas que a Teoria da Multimodalidade confere ao texto não verbal.

A Teoria da Multimodalidade diz respeito a uma área de estudo cujo foco consiste em analisar todos os recursos semióticos envolvidos no processo de produção, reprodução e circulação de significados (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001).

Kress e van Leeuwen (1996; 2001) apresentam algumas categorias analíticas para a investigação de recursos semióticos inerentes à análise social. Neste artigo, discutiremos 04 categorias, a saber: *design*, valor da informação, saliência e *framing* (enquadramento).

Conforme Kress e van Leeuwen (2001), denomina-se por *design* o plano que articula todos os modos semióticos, por exemplo, cores, o(s) Participante(s) Representado(s), a roupa, o olhar, entre tantos outros recursos portadores de sentidos.

O valor da informação corresponde especificamente ao local em que os elementos estão posicionados, ou seja, direita/esquerda, alto/baixo e cento/margem, correspondendo ao que chamamos de informação dada/nova situada no eixo horizontal.

Por sua vez, a saliência associa-se aos elementos participantes que atraem a atenção dos observadores em diferentes graus. Refere-se ao lugar onde os elementos estão posicionados, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (cor), diferenças de formas. Quanto aos elementos composicionais, por exemplo, temos o tamanho e a localização reservados para uma foto no espaço de um determinado texto.

Por *framing* (enquadramento), podemos entender a presença ou a ausência de divisão de molduras. Por meio do *framing,* criam-se linhas divisoras, desconectam ou conectam elementos da imagem.

Entendendo que cada vez mais elementos semióticos de natureza visual se aliam à escrita para construir sentidos, buscamos estabelecer um diálogo entre a Teoria da Multimodalidade e o Sistema de Avaliatividade com o propósito de conferir maior olhar crítico às metáforas.

A Teoria da Avaliatividade (MARTIN WHITE, 2005) inscreve-se no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e seu principal objetivo é analisar os posicionamentos de avaliação que utilizamos em nossa prática cotidiana quanto ao uso da linguagem no processo de interação com o outro. Desenvolvida por Halliday na década de 1960, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) constitui um aporte teórico- metodológico que tem como escopo o desenvolvimento de uma gramática funcional para estudar os significados, considerando a estrutura em que estão inseridos.

Vian Jr (2010, p. 21) cometa que a "o Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática, oralmente ou escrito, de acordo com a interação que se desenvolve, pelo estrato grafo-fonológico". Neste artigo, a análise textual orientada pelo Sistema de Avaliatividade situa-se no estrado da semântica do discurso. Em uma abordagem mais conceitual e específica, Vian Jr, Souza e Almeida (2010) destacam que

> O Sistema de Avaliatividade é um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (VIAN Jr., SOUZA e ALMEIDA, 2010, p. 11).

O Sistema de Avaliatividade compreende três dimensões avaliativas para o uso da linguagem, a saber: atitude, engajamento e gradação. Para efeito de delimitação, discorremos sobre o subsistema de atitude e o subsistema de engajamento foco de interesse para a análise de nossos dados.

O subsistema de atitude tem como objetivo verificar os posicionamentos linguísticos positivos e/ou negativos que se localizam no eixo das opiniões dos produtores textuais (ALMEIDA, 2010; BALOCCO, 2010; VIAN Jr., 2010). Ele abrange três campos semânticos do discurso: o afeto – expressar emoção –; julgamento julgar o caráter; e apreciação – atribuir valor às coisas. Em nossa pesquisa,

contemplamos as categorias analíticas que se situam no campo semântico da apreciação, ou seja, no universo das proposições sobre o valor atribuído às coisas (VIAN Jr, 2010). Especificamente, elegemos as categorias escolhas lexicais apreciativas e metáforas em função de os anúncios publicitários analisados estarem constituídos por recursos léxico- gramaticais positivos para a oferta e venda de cursos e pacotes educacionais das instituições privadas de ensino.

O subsistema de engajamento confere condição para que os produtores textuais se posicionem em relação a seus interlocutores no intuito de estabelecer negociação de sentidos (VIAN Jr 2010; BALOCCO, 2010). Por meio desse subsistema, podemos realizar atitudes avaliativas orientadas por duas áreas semânticas: monoglossia e heteroglossia.

Não nos deteremos a falar sobre monoglossia, já que para a nossa pesquisa o que nos interessa é o campo semântico da heteroglossia. Para tanto, devemos compreender a heteroglossia como um procedimento de avaliatividade realizado por meio de recursos linguísticos para indicar referência a outras vozes ou outros discursos que estão em relação dialógica como os dizeres presentes em um determinado texto.

Por meio dos procedimentos linguísticos heteroglóssicos, operacionalizamos uma análise textual voltada para as marcas linguísticas de interdiscursividade e intertextualidade, marcas flagradas nos anúncios publicitários das instituições que compõem nosso *corpus*, sendo, portanto, esse o critério para adotarmos o subsistema de engajamento como orientação para a análise dos dados.

Balocco (2010), ao discorrer sobre o subsistema de engajamento, advoga que

> as estratégias de Engajamento devem ser vistas como recursos para negociar os sentidos construídos no texto. Do ponto de vista analítico, isto significa que o sistema permite explorar como o locutor negocia suas opiniões com seus interlocutores imediatos e com vozes mais abstratas presentes no contexto de cultura em que se situa (BALOCCO, 2010, p. 41).

Nesta perspectiva, ao aplicar o Sistema de Avaliatividade para analisar os posicionamentos avaliativos presentes nos anúncios publicitários, buscamos dar conta de um olhar analítico relacionado à maneira como os significados linguísticos constituem relação de poder.

Procuramos articular a Teoria da Multimodalidade e o Sistema de Avaliatividade para realizar uma análise social da linguagem sob uma orientação textualmente marcada nos anúncios publicitários a respeito da natureza das mudanças socioculturais no âmbito da educação em Natal/RN.

CATEGORIZANDO AS METÁFORAS VISUAIS NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Nesta seção, faremos a análise dos dados, intencionando categorizar as metáforas que os anúncios apontam em relação ao campo educacional. Destacamos que este texto não esgota as discussões a respeito da categorização das metáforas visuais na esfera educacional, pois possivelmente podemos encontrar tantas outras metáforas além das apontadas aqui.

Educação é um campo de guerra / Educação é uma máquina

O primeiro anúncio publicitário de nossa análise diz respeito à campanha publicitária do Overdose Colégio e Curso publicado em outubro de 2010. Os modos semióticos presentes no anúncio incitam-nos a refletir sobre educação considerando-a como campo de guerra e como uma máquina.

Figura 1 – Anúncio publicitário Overdose Colégio e Curso, *outdoor*, foto de João Batista, Natal, outubro 2010.

Para vencer as instituições "inimigas", a concorrência que busca estabilidade e lucratividade no mercado consumidor da educação, o Overdose se mune de recursos semióticos não verbais sinalizando um artefato bélico, conforme se verifica por meio do *design* do anúncio, composto por vários recursos semióticos, a saber:

- as cores na predominância da tonalidade escura representam um contexto de militância, adestramento, orientação;
- A localização de todos os participantes representados no anúncio enfatiza que o colégio mune os alunos com as armas (conhecimento) para lutar e vencer seus concorrentes em processo de competição (concursos);
- a localização do Participante Representante (PR^1) – o dirigente do Overdose – no alto do anúncio confere-lhe uma posição de ideal, instigando os leitores/consumidores/alunos a perceber a relação de poder que tem o Colégio. O representante coloca-se como militar (imagem de sargento), agindo como um líder de uma tropa (a turma de alunos), dando-lhe ordens e exigindo que elas sejam cumpridas;
- o rádio amador como suporte tecnológico da comunicação nas mãos do PR^1 atribui à instituição de ensino preocupação, acompanhamento e posicionamento rígido, severo para monitorar o desenvolvimento de seus alunos, dialogando, assim, com uma prioritária exigência de famílias que reservam às escolas o papel de instruir seus filhos, ou seja, uma instituição que cobra, exige;
- a localização do PR^2 – os alunos – à esquerda, representa a informação dada, evidenciando uma coerência por meio da postura dos alunos em relação ao foco ideológico da instituição, a saber: adestramento para vencer o concorrente em aprovação. Enquanto o PR^1 controla, monitora, estabelece os comandos de adestramento, o PR^2 revela um posicionamento de obediência, o que evidencia a expressão facial dos alunos.

Por meio das metáforas visuais associadas à guerra e máquina, percebemos um deslocamento do conceito de educação relativo à bem social em detrimento de uma acentuada ênfase na proposta do ideário capitalista. Dito com outras palavras, o anúncio nos permite entender que a

acirrada disputa entre as escolas privadas, marcada pelo desejo exacerbado da melhor posição social, chegou a tal ponto que a educação é recontextualizada por meio de metáfora bélica. Isto é, por meio de "um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos" (FAIRCLOUGH, 2006, p. 101), no caso do anúncio em análise, o educacional, o contexto de guerra e publicitário, marcando, dessa forma, o que chamamos de processo de interdiscursividade.

No anúncio do Overdose a presença do texto verbal propõe uma relação de sentido entre o imagético e o linguístico. Por meio do texto "Uma máquina de aprovação" o Overdose utiliza uma ação de linguagem verbal orientada por elementos léxico-gramaticais apreciativos, imprimindo, assim, uma atitude avaliativa que se insere no campo semântico da apreciação por meio de uma proposição positiva, pois sua intenção é destacar o valor, o poder que tem a instituição.

Apropriando-se da recontextualização discursiva (Cf. FAIRCLOUGH 2006), o anúncio publicitário do Overdose aponta uma estratégia de *marketing* associada ao contexto de treinamento para atuação num campo bélico. Há uma metaforização do contexto educacional, uma vez que este passa a ser recontextualizado como evento social bélico, no qual os alunos serão "treinados" pelo Overdose.

Educação é crescimento profissional

A metáfora visual do crescimento profissional tem sido uma característica recorrente nos dias atuais em relação à ´venda´ de cursos e pacotes educacionais. A propagação de campanhas publicitárias no contexto da educação faz alusão às imagens de alunos como estratégia de *marketing* associada ao sucesso destes alunos no mercado profissional. Para discutir melhor a metáfora do crescimento profissional, passemos a análise do anúncio abaixo.

Figura 2 – Anúncio publicitário FACEX, panfleto, Natal, novembro 2010.

Quanto aos recursos imagéticos, o anúncio publicitário da FACEX mune-se de uma linguagem multimodal que alinha as fotos de jovens aos textos verbais, os quais revelam um processo com significado situado na estratégia argumentativa da interrogação bem como no contexto da afirmação.

O *design* do anúncio compõe-se de recursos imagéticos situados tanto no eixo horizontal como no plano da verticalidade. Em relação à categoria analítica valor da informação, chamamos atenção para os seguintes recursos:

- a imagem da jovem – PR[1] – quando interpretada a partir do eixo horizontal, associada ao texto verbal "O MEC já escolheu a melhor e você?", representa a informação já conhecida,

ou seja, o dado; enquanto que o referido texto é denominado de novo, a informação mais saliente, aquilo que foi acrescido ao desempenho social da FACEX. Considerada a partir do eixo da verticalidade e mantendo relação com texto "Conceito 4 pelo MEC", o PR[1] representa o ideal, já o texto; o real. A imagem do PR[1] no alto da paisagem imagética do anúncio traz em si um aspecto ideológico bem persuasivo marcado pela força imagética da metáfora do crescimento profissional, obtido por meio dos cursos oferecidos pela FACEX. A posição que a jovem assume atribui-lhe de igual importância crescimento, satisfação, realização intelectual e profissional.

- a imagem de outros jovens – considerados aqui como PRs[2] – revela um sorriso também de satisfação, demonstrando a atuação que cada um assume no mercado. Suas vestimentas demonstram áreas profissionais que podem ser encontradas na FACEX.

Sob essa leitura multimodal, a FACEX alinha a foto do PR[1] bem como de outros jovens distribuídos no texto para evidenciar a credibilidade concedida pelo MEC, comodificando-os como produto do mercado consumidor, ou seja, até os próprios estudantes se transformaram em objeto mercadológico, por meio dos quais se conquistam novos clientes.

Percebemos que o anúncio em análise incita-nos a ler as fotos dos jovens como sendo alunos que supostamente são vencedores. O aspecto de satisfação dos alunos estampado em seus sorrisos faz jus ao *slogan* da instituição "Orgulho de ser FACEX".

Os recursos multimodais são distribuídos no anúncio por meio de molduras, sendo que a ocorrência linguística "Conceito 4 pelo MEC" representa a informação mais saliente, a qual se constitui de uma forte carga semântica para persuadir novos clientes. A alusão ao conceito 4 atribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é destacada pela FACEX para efetivar a caça a novos alunos, clientes.

No que diz respeito ao texto verbal o "MEC já escolheu a melhor e você?" percebemos uma interação direta com o leitor marcada pelo uso do pronome de tratamento "você". Essa estratégia argumentativa atribui à FACEX uma proximidade/intimidade. O endereçamento ao interlocutor por meio da escolha lexical "você" cria uma relação imaginária de sedução e transmite uma carga ideológica mercadológica.

Por sua vez, a escolha do item lexical "melhor" revela uma atitude avaliativa no campo semântico da apreciação. Por meio do epíteto "melhor" a FACEX demonstra uma intenção de avaliar positivamente a oferta de seus cursos e, especificamente, a própria instituição, posto que revela possuir as qualidades que os alunos/clientes buscam, considerando os posicionamentos avaliativos que circulam socialmente para uma instituição de ensino.

O discurso da FACEX concorre para uma prática social, materializada por um jogo ideológico de liderança, competição, uma vez que a constituição discursiva multimodal do anúncio orienta as ações dos sujeitos para implicações e relações de poder, traços hegemônicos que se definem pela educação enquanto produto de mercado, elevando a instituição dentre as que ofertam pacote educacional como a que detém o poder de transformar a vida dos estudantes.

Educação é um espaço de negociação de relações afetivas

Os anúncios abaixo sinalizam o interesse de algumas instituições de ensino quanto ao fortalecimento de relações afetivas com o propósito de conseguir mais consumidores (alunos) para a

compra de seus pacotes de ensino. Assim, a educação passa ser veiculada como espaço de relações afetivas, entretanto, o foco ou preocupação social maior não é com a integração afetiva entre seres humanos, mas sim com a mercadorização da educação.

Figura 3 – Anúncio publicitário Faculdade Maurício de Nassau, panfleto, Natal, outubro 2011.

O anúncio publicitário da Faculdade Maurício de Nassau além se ser enfático em relação a uma proposta economicista, apela para o jogo multimodal das imagens de um grupo de estudantes que provavelmente obteve descontos ao indicar amigos para a Faculdade, fortalecendo dessa forma um laço de negócio associado à educação.

Essa mesma leitura podemos atribuir ao anúncio do curso de idioma WIZARD, o qual aponta como *slogan* uma cena de intertextualidade que nos remete a um famoso ditado popular "Quem avisa a amigo é".

Figura 4 – Anúncio publicitário WIZZARD, panfleto, Natal, outubro 2010.

Nos dois anúncios, a estratégia argumentativa gira em entorno da palavra amizade. Isso nos inquieta a indagar: Amizade tem preço? O que percebemos é que as instituições estão mais preocupadas em usar a imagem dos alunos bem como o significado que se atribui culturalmente aos laços de amizade para vender vagas e pacotes educacionais do que em mostrar as matrizes curriculares dos cursos ofertados, e, principalmente, uma educação voltada para os verdadeiros traços

de solidariedade humana, firmados nos princípios humanísticos, nos valores socais e numa prática de cidadania que permita uma vida digna e menos comodificada, uma prática educativa que não coloque em xeque a política promocional do mercado financeiro, mas as condições necessárias para o firmamento de uma educação humana como foco nos pilares da cidadania.

As informações de ambos os anúncios permitem-nos enfatizar o que Bauman expressou em seu livro *Vida para consumo* (2008) no qual defende que a sociedade na modernidade tardia é certamente uma sociedade de consumidores. No livro, Bauman advoga que na sociedade de consumidores, as pessoas são ao mesmo tempo consumidoras e mercadorias, o que podemos constatar por meio dos anúncios em análise, já que os alunos são usados como objetos mercadológicos ao mesmo tempo em que exercem papel de consumidores, ou seja, os alunos veiculados nos anúncios são clientes que estão "usufruindo" dos pacotes educacionais oferecidos e por isso são as pessoas mais indicadas para falar sobre tais serviços.

Nesta perspectiva, ocorrem uma verdadeira invasão e colonização da vida humana por visões de mundo e padrões de conduta inspirados e moldados pelo mercado. Isso acontece porque o consumismo, sendo o eixo da economia neoliberal e da modernidade tardia (BAUMAN, 2008), oferece condições para que as instituições privadas se fortalecem em função dessa demanda econômica global, relacionando a educação como uma necessidade para o convívio humano.

Portanto, cabem às instituições privadas oferecer educação via as regras de mercado, já que as próprias políticas educacionais apresentam uma abertura considerável para tal atuação.

Percebemos que os anúncios analisados se utilizam das metáforas visuais em associação aos textos verbais para fortalecer o processo de comodificação da educação, este atravessado por diversas ordens de recontextualização. A educação é conceituada em relação a campo de disputa ou competição que envolve competidores e rivais.

No processo de recontextualização da educação ocorrem assim, continuamente, mudanças socioculturais revelando o jogo de interesses de grupos particulares algumas vezes coletivos. Com base nos dados, detectamos mudanças que estão associadas a dois intercâmbios das relações sociais, a saber, conflititivo e competitivo (BAJOIT, 2008). A natureza dessa mudança sociocultural implica perceber que as instituições privadas de ensino criam por meio de seus discursos uma representação de luta, quando buscam liderar e dominar as demais instituições, firmando, assim, o que Bajoit (2008) chama de intercâmbio conflititivo. Para alcançar essa representação, constituindo ao mesmo tempo uma identidade de respaldo social, as instituições destacam suas competências por meio de aspectos verbais e não verbais apreciativos, efetivando, agora, o intercâmbio sociocultural competitivo (BAJOIT, 2008).

Nesta perspectiva, a educação como bem social e direito de todos é delegada a responsabilidade da esfera privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos discutir as representações ideológicas e simbólicas que as metáforas visuais disseminam no contexto educacional das instituições privadas de ensino em Natal.

A investigação nos permitiu mapear as relações dialéticas entre o social e o discursivo por meio da análise dos vários recursos semióticos (cor, palavra, gestos etc). Os recursos semióticos sinalizam implicações ideológicas alicerçadas nos pressupostos da economia neoliberal. Os valores e

significados presentes nos anúncios demonstram relações sociais que se constituem por procedimentos hegemônicos resultantes em processos de conflito e luta. Tais valores e relações expressam interesse de grupos particulares, revelando atitudes de negociação, situadas no plano semântico da apreciação lexical, no jogo interdiscursivo de vozes sociais voltado para a valoração das ideias veiculadas nos anúncios.

A análise dessas metáforas visuais nos permitiu compreender que no contexto educacional das instituições privadas, as mudanças socioculturais são motivadas por dois intercâmbios: o conflitivo e o competitivo para demarcar interesses de grupos sociais particulares, contribuindo, portanto, para disseminar o conceito de educação como um produto do mercado financeiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN Jr, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALOCCO, A. E. O sistema de engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN Jr, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAJOIT, G. **El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural em las sociedades contemporâneas**. Madrid: Siglo, 2008.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity***:* Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization.** London: Routledge, 2006.

_____. **–Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and mediaof contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

_____. **Reading images**: the gramar of visual design.London; New York: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, I. I. Teoria Social Crítica e Texto. Revista Linguagem em (Dis)curso. LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 113-131, 2004.

ORMUNDO, J. S. Análise Social, Linguagem e Globalização. In. VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L.; ORMUNDO, J. S. (Orgs.). **Discursos nas práticas sociais**: perspectivas em Multimodalidade e em Gramática Sistêmico-Funcional. São Paulo: Annablume, 2010.

PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, C. E. F. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PEDROSA, C. E. F.; MANDÚ, H. C. A. A; CRUZ, R. S. Urbanismo e linguagens: análise crítica dos discursos privados em instâncias públicas. In: VI Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-funcional da América Latina, 6., 2010, Fortaleza. **Anais** VI ALSFAL. Fortaleza: UECE, 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a crítica)**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

van DIJK, T. A. (Org.). **El discurso como interaccion social**. Revisão técnica de J. A. Álvarez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

VIAN Jr, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN Jr, O; SOUZA, A. A; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN Jr, O; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, J. A. Afinal, existem metáforas visuais? In. VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L.; ORMUNDO, J. S. (Orgs.). **Discursos nas práticas sociais**: perspectivas em Multimodalidade e em Gramática Sistêmico-Funcional. São Paulo: Annablume, 2010.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su história, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

PROJETO DE PESQUISA "ENTRE PALAVRAS E ENTRELINHAS: A AUTOFORMAÇÃO POR MEIO DAS OBRAS INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR"

MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
DE/CAMEAM/UERN miriahelen@hotmail.com
AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA
FAFIC/ /UERN ailtonsiqueira@uol.com,br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho "Entre palavras e entrelinhas: a autoformação por meio das obras infantis de Clarice Lispector" é um projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

No campo educacional brasileiro não é surpresa o desencadeamento de discussões acerca do insucesso escolar dos alunos, por isso, a proposta de revisão de temáticas que abordam a função da leitura e o seu desenvolvimento merecem atenção especial, uma vez que os teóricos consideram que a leitura é uma porta para outros mundos, inclusive o mundo íntimo de quem ler. É uma possibilidade de praticar o exercício de se ler também.

Conforme Lygia Bojunga o sujeito realiza a ação de ler mesmo antes de entrar para a escola, assim destaca que "livro é vida" (BOJUNGA, 2010, p. 8) e a leitura é concebida como um produto do pensamento humano capaz de unir imaginação e realidade, sujeito e universo.

Mediante a necessidade de constituição de uma nova prática leitora que venha garantir saberes essenciais ao ato de veicular aprendizagem e promover mudanças sociais, emerge a autoformação como mais uma categoria a ser inserida na arte de ensinar a aprender.

Com base em Paulo Freire (1996), o homem está sempre em contínua construção e vai se constituindo e sendo constituído como igual e diferente dos outros a partir das reflexões que faz sobre o lido e o vivido. Esse processo não linear culmina no que chamamos de autoformação que para Galvani (2002) consiste num modelo de formação autônoma do homem durante toda a sua existência e, no círculo da vida, a literatura ocupa espaço significativo por proporcionar ao aluno possibilidades de integrar mecanismos de apropriação, utilização e reelaboração das informações que acumula nas relações que cria com o que lê e o meio em que se situa.

Ler na perspectiva da autoformação conduz ao desenvolvimento da autonomia e consolidação de saberes emergentes da experiência. O contato com materiais literários desde a infância incentiva o gosto em ler e desperta para a vida. Portanto, lançar mão de um debate que intui ascender à leitura como instante sedutor que ultrapassa a sala de aula remete à produção de seres capacitados a entrelaçar os fios existentes entre escola, leitura e vida.

Partindo do pressuposto que a leitura é "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (KOCH, 2009, p. 11), temas como formação, práticas pedagógicas e leitura, en-

quanto tecelãs do processo autoformativo, têm caráter plural e necessitam serem investigados em regiões específicas do país.

UM PROBLEMA A PESQUISAR: DESEJOS E ASPIRAÇÕES

A problemática da ausência de leitura constante e do incentivo aos leitores brasileiros foi evidenciada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Os resultados apontam que o brasileiro lê apenas dois livros por ano e que a leitura em casa desponta como principal lugar de se ler, o que reflete a leitura ainda como ato solitário. Também põe em evidência que a leitura em espaços de formação educacional não está acontecendo com frequência.

Haja vista que a ação de desenvolver o gosto pela leitura é tarefa básica dos docentes que precisam assumir o papel de agentes da aprendizagem, é pertinente somar a isso a capacidade de contribuir para a autoformação do sujeito. A junção das habilidades de decodificação e os saberes que as crianças possuem permeiam a construção de sentidos. Assim sendo, a leitura enquanto mediadora do processo de autoformação é o objeto central desta pesquisa.

Pautados na premissa de que o professor da educação básica é sujeito responsável pela construção de uma competência leitora que atenda as exigências sociais a partir da aplicação de práticas pedagógicas em espaços institucionalizados adequados ao atendimento das necessidades cognitivas dos educandos e a sua autoformação, o referido projeto busca responder a seguinte questão: "Como a leitura de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação dos sujeitos na infância?"

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a leitura literária de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação de crianças da educação básica da rede estadual de ensino de Grossos, município localizado no litoral potiguar.

Os objetivos específicos almejam analisar quatro obras infantis de Clarice Lispector a fim de constatar as contribuições destas para a autoformação dos sujeitos na infância; Investigar as práticas pedagógicas de leitura utilizadas pelos docentes em escolas estaduais grossenses focalizando aspectos voltados para a autoformação dos estudantes; e, por último, apresentar alternativas metodológicas de leitura, por meio de oficinas que vislumbrem a implementação de práticas leitoras que corroboram para a autoformação dos estudantes a partir da literatura infantil clariceana.

Para impor seriedade e confiabilidade à pesquisa projetada estão sendo utilizados aportes teóricos de autores que discutem as categorias de análise que o compõem. Os conceitos epistemológicos que alicerçam a importância da *Competência leitora* estão assentados nos postulados de Paulo Freire (1991; 1996), Isabel Solé (1998), Ingedore Koch (2009), Maria Helena Martins (1994), Marly Amarilha (2006) e Araceli Benevides (2002). Subsidiam o estudo acerca da *Formação docente humana,* Maurice Tardiff (2002), Selma G. Pimenta (2002), Marcos R. Celestino (2006), Normândia de Farias M. Medeiros (2009), Ivo Tonet (2008) e Carlos Marcelo Garcia (1998). As discussões sobre a *Autoformação* seguem as abordagens de Edgar Morin (2007; 2010), Marie-Christine Josso (2010), Jiddu Krisnhamurti (2009); Italo Calvino (1990) e Ailton Siqueira de S. Fonseca (2007; 2009), dentre outros que serão acrescentados no decurso dos estudos.

TECENDO A PESQUISA

Optamos por investigar como a leitura literária de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação de crianças da educação básica, especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental, de duas escolas da rede estadual de ensino de Grossos.

Nossa investigação constará de três momentos que estão inter-relacionados: 1 Análise de quatro obras infantis de Clarice Lispector, respectivamente, *A vida íntima de Laura*, *O mistério do coelho pensante*, *Quase de verdade*, e, *A mulher que matou os peixes*; 2 Realização e posterior análise de entrevistas com sujeitos da pesquisa; 3 Análise de projetos escolares que ostentam a criação do gosto pela literatura nas crianças e contribuem com a construção da autonomia leitora e da autoformação; 4 Oficinas de leitura.

Adotaremos a abordagem da pesquisa de cunho qualitativo, o que significa percebê-la enquanto uma atividade humana condicionada pelo conjunto de relações sociais que se instauram apesar de suas especificidades (POUPART, 2010). Acreditamos que essa perspectiva se apresenta mais adequada à nossa investigação devido ao fato de que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico tão necessário frente ao panorama da educação brasileira. Quanto aos meios, propomos a utilização de técnicas da pesquisa etnográfica como entrevista e a observação participante, bem como a pesquisa de campo.

A entrevista possibilitará a oportunidade de análise das concepções dos docentes em relação à temática da leitura como mediadora da autoformação. Marina de Andrade Marconi (2008) considera ser um excelente instrumento de investigação social, pois por meio da conversação podemos obter informações importantes dos atores sociais. Pretendemos usar como recurso a gravação em áudio da fala dos sujeitos partícipes da pesquisa com o objetivo de garantir fidedignidade às informações coletadas, caso permitam.

Quanto à observação participante, ponderamos sua pertinência no decorrer da pesquisa devido ao fato de que a pesquisadora poderá vivenciar as situações referentes ao objeto da pesquisa com proximidade e em tempo real, junto ao ambiente pesquisado, conforme postulado por Marconi (2008). A observação se dará nos ambientes escolares, focalizando as práticas pedagógicas interventivas no processo de aquisição da competência leitora por meio dos recursos literários, a mediação pedagógica e as atitudes de aceitação ou repúdio das crianças ao ato de ler. As observações serão registradas em um diário de campo.

A pesquisa de campo se justifica pela necessidade que a pesquisa "Entre palavras e entrelinhas: tessituras da autoformação nas obras infantis de Clarice Lispector" impõe da aproximação do pesquisador com o objeto investigado. De acordo com Marconi (2008, p. 71), um dos propósitos deste tipo de pesquisa é "aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, [...] para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos".

De acordo com os referenciais estudados antes e no decurso da pesquisa e nos elementos teórico-metodológicos elencados, a análise dos dados centrar-se-á nas contribuições teóricas de autores que discutem a temática, buscando com isso estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado.

Além disso, pretendemos intensificar o trabalho realizado com a leitura nas escolas investigadas, a partir da criação de um projeto de leitura institucional com objetivo de fomentar a leitura das obras literárias de Clarice Lispector e a idealização de um trabalho com foco no processo de autoformação das crianças.

Nesse âmbito, a proposta tramita em tomar como base o olhar sensível dos educadores e a responsabilização das instituições escolares na formação dos alunos, pois para que a escola cumpra seu papel de entidade responsável pela formação cidadã é premente que assuma a função de disseminadora de práticas dinamizadoras do processo ensino/aprendizagem. Mas, para atender essas premissas a leitura precisa ser entendida como um 'espaço democrático' onde interaja alunos, professores, conhecimento e autoconhecimento.

UMA CLARICE NO MEIO DO CAMINHO: JUSTIFICANDO O ENCONTRO

Sob o enfoque de autores como Olga de Sá e Benedito Nunes, Clarice Lispector é considerada um dos principais nomes da tendência intimista da literatura brasileira. Suas escrituras têm como eixo principal a pesquisa do humano, o questionamento do ser, do estar no mundo, do íntimo e do introspectivo. No plano da linguagem, suas obras representam um jogo de pensar. As aliterações que recheiam os textos de significados diversos dão uma nova roupagem às palavras. Seu modo de escrever se compõe de um jogo de antíteses que situa o homem em polos ambíguos e o remete a reflexão do eu e o não-eu, do ser e o não-ser e sugerem a exploração dos limites do significado, induzindo o leitor a preocupar-se com aquilo que não está escrito, porém, dito nas entrelinhas.

As obras de clariceanas imbuem que o sujeito se desnude do que a sociedade lhe impõe e se redescubra enquanto ser subjetivo dotado da competência de comunicar-se com a própria sensibilidade e assumem o papel de veiculadora da autoformação dos alunos por promoverem o conflito entre o homem e suas impressões sobre o mundo.

Tendo em vista que a incompletude é a maior riqueza humana, a autoformação na educação contemporânea necessita alimentar o princípio da aproximação do ser com a realidade e, com isso, desenvolver a capacidade de compreendê-la. Por Clarice Lispector a criança, aprendiz da vida, clama pela oportunidade de morar dentro do livro quando o estiver lendo para mergulhar profundamente em si mesmo e, assim, autoformar-se.

O interesse nessa pesquisa se pauta em vários aspectos. Primeiramente no fato de que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a leitura é um momento, geralmente, considerado desvalorizado, sem vida e sem sabor; Na ausência de planejamento de atividades didático-pedagógicas pelos docentes que fomentem nos educandos o interesse pela atividade; No distanciamento de literaturas que contribuam com a autoformação do sujeito; Na impossibilidade de contato com materiais literários que envolvam e desenvolvam a subjetividade do leitor infantil; Na consciência de que a leitura nas escolas não está acontecendo com frequência.

Disso emerge a premente necessidade de investigação das práticas pedagógicas de letramento realizadas na sala de aula que suscitem a formação leitora dos alunos, a contribuição da literatura na constituição da autoformação e, consequentemente, a ampliação do gosto pela leitura para a sociedade em geral.

É gritante a pertinência de implementação de ações inovadoras que culminem na constituição de leitores dotados da capacidade de unir o aprendido ao vivido. Nesse formato, as atividades projetadas pelo Programa de extensão BALE/Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem/GEPPE do *Campus* Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM/UERN, (TORRES; SAMPAIO; SOUZA, 2012) se constituem como modelo mediante as ações que focalizam a formação de leitores autônomos.

Nessa vertente, a palavra de ordem é leitura. Portanto, o papel da escola frente ao desenvolvimento da competência leitora é permear caminhos que levem o aluno a se familiarizar com a aquisição de saberes que esteja além do processo de informação, mas se configure em conhecimento.

Edgar Morin (2007) considera a informação a base do conhecimento. É por meio dela que o indivíduo toma ciência dos fatos. No entanto, somente a informação isolada não significa aprendizagem, pois precisa perpassar por um processo reflexivo e de avaliação que culmine na projeção do conhecimento efetivo pensado na perspectiva de domínio dos saberes expostos e a integração destes às experiências vividas na esfera terrestre. O conhecimento é a veiculação da reflexão pelo pensamento, sem ele a capacidade de pensar não flui, por isso, é preciso transformar informação em conhecimento.

Essa mistura criativa aponta a um só tempo que o conhecimento é fruto de investigação, algo que se transforma a partir do pensamento. "O clima do pensar certo não tem nada que ver com as fórmulas preestabelecidas" (FREIRE, 1996, p. 49), e isso gera a consciência de que o conhecimento não conhece tudo, mas é fundamental para criar coisas novas, por isso, a educação deve apostar na força da palavra e distanciar-se da uniformização da forma de pensar (MORIN, 2007).

Assim, o papel da escola frente ao processo do desenvolvimento da competência leitora é permear caminhos que levem o aluno a se familiarizar com a aquisição de saberes que estejam além do processo de informação, mas que se configurem em conhecimento, pois de nada adianta ir à escola se o aprendido não tece sabedoria.

Frente às possibilidades de dinamizar a leitura na escola, a escolha do recorte temático desse projeto de pesquisa deu-se em virtude dos aspectos: 1 A possibilidade de inserção de uma nova política de formação leitora guiada pela necessidade de aumento da produção de leitores e escritores desde a infância; 2 A aproximação da leitura como tutora resiliente nas crianças, capaz de veicular o reconhecimento de si e a projeção de mudanças pessoais, ou seja, a autoformação; 3 A experiência profissional docente vivida pela pesquisadora na rede pública e privada de ensino, atualmente no ensino superior, contemplam a necessidade de contribuir com o progresso leitor das crianças; 4 A vivência como membro e coordenadora do Programa BALE/CAMEAM/UERN.

Tais aspectos somados aos anseios de contribuir para uma educação que vislumbre o investimento na condição humana dos alunos foram o pontapé para despertar o interesse em investigar as atividades desenvolvidas pelos professores da educação básica da rede estadual de ensino potiguar e a contribuição destas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

No decurso de visitas realizadas as escolas de Mossoró, Pau dos Ferros e Grossos, passamos a buscar conhecer os aportes literários infantis mais utilizados pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta culminou no fato de que as escolas dão ênfase aos clássicos da literatura infantil e que o plano das ações didáticas direcionam a leitura como passatempo e o trabalho com a leitura resume-se a mera condição de ler por ler.

Com o intuito de investigar as práticas pedagógicas docentes optou-se realizar a pesquisa em duas escolas da rede estadual de ensino de Grossos/RN, pois dentre as três cidades, esta simbolizava maior carência de ações leitoras. Em 2011 o município atingiu o percentual de 3,0 na avaliação nacional, índice abaixo do esperado pelo Instituto de

Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB que era de 3,3, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura/MEC.[1]

[1] Dados coletados no site http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

A escolha por Grossos também se justifica por ser um local aonde a pesquisadora viveu inúmeras alegrias ao acompanhar seus pais em visitas aos familiares ali residentes. Tendo sido o palco de sua infância, surgiu o desejo de contribuir de alguma forma para o avanço de um espaço que contribuiu para a construção da personalidade por meio das possibilidades experienciais proporcionadas.

Os resultados apresentados levam a crer que o trabalho realizado com a leitura em Grossos ainda não ensina o aluno a gostar de ler, bem como não existem projetos de leitura nas escolas. O diagnóstico traçado por meio do acompanhamento a algumas atividades com a leitura demonstra que as ações leitoras são didatizadas, sem sabor.

O intuito é analisar o papel assumido pelos professores grossenses mediante os trabalhos voltados a leitura enquanto instrumento significativo no processo de autoformação, o que fazem e como isso pode contribuir para a formação de uma consciência pautada nos princípios humanos nas crianças.

O exercício da criatividade também é coibido pelo docentes das instituições que singularizam o insucesso do trabalho realizado ao fato da não existência de materiais industrializados. A falta de investimento nas duas instituições estaduais de ensino de Grossos é notória, no entanto, é urgente que os professores despertem para a emergência de aprender a trabalhar com o que tem, uma vez que os recursos materiais industrializados não garantem o sucesso de suas práticas (GAUTHIER, 1998).

Os docentes de Grossos necessitam vivenciar momentos especiais de reestruturação contínua dos seus saberes. Por esse motivo, a pesquisa poderá vir a contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que aproximem os educadores da promoção da leitura como exercício de reflexão e descoberta. Contribuir para formar os alunos do município leitores para a vida e disseminar essas práticas em toda comunidade, por meio de seus educandos, é alvo dessa pesquisa.

A partir dessa realidade, passou-se a pesquisar referenciais literários que em seu teor contribuem com o processo de autoformação das crianças . Após perseguir obras de autores como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, dentre tantos, surgiu o encontro com os livros infantis de Clarice Lispector.

Entre encontro se configurou como alimento à fome sentida porque as obras claricenanas representam a tradução de experiências de vida, seguida da possibilidade de autoformação pelo próprio leitor ao esbarrar com as situações inusitadas das histórias contadas que o convida a realizar uma "sondagem interior" (NUNES, 1973, p. 14).

Haja vista que o recorte literário clariceano figura como contributo ao processo de autoformação dos leitores, decidiu-se pesquisar a categoria da autoformação por esta ser um aspecto que acompanha o sujeito por toda a vida. Todos os profissionais da educação sabem que o processo formativo é sistêmico. Kronbauer e Simionato (2008, p. 61) afirmam que o enriquecimento deste se dá por aspectos inerentes "a história de vida" de cada sujeito. Isto converge com a posição de que a formação é um contínuo, é um processo de tessitura da identidade advinda da associação do ser com alguma atividade (GARCIA, 1999).

A autoformação assume no cenário da formação humana o patamar de destaque, uma vez que suscita uma formação advinda da participação e do controle do indivíduo sobre suas próprias ações. A formação aparentemente reflete o treino enquanto a autoformação trata de educar o homem para formar-se a partir do que já sabe de si e do que pode vir a aprender por meio do que lê.

Nesse âmbito, as histórias infantis clariceanas a serem utilizadas são O mistério do coelho pensante, A mulher que matou os peixes, A vida íntima de Laura e Quase de verdade. O livro Como nasceram as estrelas não será usado devido se configurar apenas como reconto de lendas brasileiras.

A literatura clariceana se respalda pelo estabelecimento de situações cotidianas que se repetem na vida dos alunos/leitores. O fascínio da autora pelos animais se reflete ao apresentá-los como personagens vivos em suas histórias infantis e estimulam o interesse pela abertura das páginas escritas, uma vez que, as crianças, geralmente, são atraídas pelos animais e também anseiam se entender por meio deles. O eixo de cada trajetória literária focaliza o uso das especificidades animalescas para ensinar algo ao homem e as temáticas convergem sempre para o mesmo discurso: "a vida e a morte, liberdade, felicidade, amor, mistérios da condição de ser e do ser". (SIQUEIRA, 2009, p.10).

Clarice Lispector não considera seu público infantilizado e "nunca pensara escrever para crianças" (SÁ, 1979, p. 318), no entanto, sua literatura infantil foi tecida para atender ao pedido de seus dois filhos e mantiveram como pressuposto contribuir para a autoformação deles, pois queria transmitir algumas noções sobre a vida, o cuidado, o outro ser, os valores fundamentais, a liberdade e a compreensão. Para a autora toda criança tem direito a liberdade e isso pressupõe a importância do retorno, por isso, as diversas fugas projetadas nas histórias refletem um momento de novas descobertas.

Por meio de suas obras infantis Clarice Lispector "submete o ser e a linguagem a uma pesquisa vital e contínua (SÁ, 1979, p. 329). Nessa conjuntura não há como separar seus livros do processo de autoformação, neles há o enraizamento da necessidade de se compreender que vai sendo experienciada por meio das ações vividas pelos personagens. Ao ler os livros infantis lispectorianos o leitor é conduzido a realizar uma varredura de si, refletir sobre o mistério que o circunda e formular a sua própria história para depois contá-la. Narrar a própria história é o melhor início do processo de autoformação, pois é fruto do contato que se mantém com a própria alma.

As obras infantis de Clarice Lispector são um contributo a categoria da autoformação e ao contexto grossense por se constituírem em histórias marcadas pela presença da vida que pulsa dentro de cada um dos alunos que pisa no chão das escolas. O ponto de referência entre as obras lispectorianas e a autoformação em Grossos será o patrocínio de novas formas de fazer com que a leitura chegue às crianças sem luxo, mas agradando ao coração, aos olhos e, especialmente a alma. Conforme Fonseca (2009, p. 106) somente por meio do da leitura é possível "humanizar a educação e formar entes humanos mais criativos".

AS AMARRAS DO PROJETO

As dificuldades em pensar o referido projeto são muitas. Não se encontra nos currículos acadêmicos disciplinas voltadas à formação docente acerca da utilização do material literário como elemento capaz de valorizar o sujeito como humano. Eventualmente, essas discussões são abordadas em disciplinas isoladas, de caráter especial, e na maioria das vezes, não há orientação em como lidar com o material literário, como utilizar os aprendizados adquiridos após a leitura, reduzindo-se a um momento em que somente é realizada para responder questões didatizadas e não são interativas.

Conscientes da responsabilidade que um educador transporta, acreditamos poder contribuir para a discussão de uma temática ainda pouco explorada no contexto investigado e projetamos proporcionar discussões sobre questões importantes para a prática pedagógica no limiar do processo de autoformação dos alunos dos anos iniciais.

A temática do projeto de pesquisa é uma oportunidade de trilhar caminhos que conduzem à reflexão sobre a leitura e sua contribuição para a autoformação a partir da influência de uma prática docente capaz de promover mudanças. Conclamamos que uma das formas de reverter este panorama

é buscar fazer da leitura uma atividade cotidiana aproveitando o que está posto e ensinando a analisar o discurso das entrelinhas como a abertura para a formação de uma nova mentalidade nos alunos.

A constatação de que a formação docente é vista como o aspecto mais conflituoso na relação entre ensino e aprendizagem emerge do fato de que grande parte dos professores não tem acesso a obras literárias e não construíram práticas sociais de leitura. Sem familiaridade com a literatura não conseguem ser agentes disseminadores de boas práticas leitoras e isso se reflete na realidade vivenciada em Grossos.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As contribuições desta pesquisa são inúmeras. Para a pesquisadora se configura como um momento de aprendizados pessoais significativos por possibilitar o acesso à leitura de materiais que contribuem para o entendimento da subjetividade humana num local que marcou a sua infância, bem como, a inclusão de novos ideais frente à prática docente que desenvolve com os discentes que vivenciam os estágios supervisionados no curso de Pedagogia da UERN.

Para a academia, a pesquisa sinaliza a necessidade de ampliação do repertório leitor, com vistas às discussões que debatem a temática da autoformação, buscando estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado, principalmente nos cursos de licenciatura.

A pesquisa representa para o Programa de Pós-graduação em Educação/POSEDUC/UERN o conhecimento de realidades inerentes ao município vizinho, no qual muitos dos seus graduandos dos cursos de licenciatura residem.

Em âmbito social, os aspectos teórico-metodológicos nela abordados fomentam a emergência de reconhecimento do livro e da leitura no território brasileiro como construtor de outro tipo de futuro: um futuro vivido no presente com clara definição dos papéis de cada sujeito que habita a esfera terrestre.

Os resultados permeiam a constatação da leitura como um momento de descobertas, promovem a responsabilização das escolas mediante a autoformação dos alunos, contribuem com a disseminação de práticas dinamizadoras do processo de ensino/aprendizagem; asseguram o entendimento da leitura como 'espaço democrático' entre alunos, professores e o conhecimento; desenvolvem o olhar sensível das crianças mediante a ampliação do referencial literário com foco na autoformação.

DE FIO A FIO: O RETRATO DA PESQUISA

A tessitura da pesquisa compreende momentos inter-relacionados e estão organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta a trajetória das leituras infantis nas escolas estaduais de Grossos/RN. Relata o diagnóstico da realidade das escolas pesquisadas, concentra um olhar nas funções da leitura no espaço de ensino e apresenta dados sobre as obras literárias mais estudadas e a recorrência da literatura clariceana nas escolas.

O capítulo seguinte aborda a importância da leitura literária na formação do sujeito/aluno dos anos iniciais e a sua utilização enquanto possibilitadora de conquistas para o indivíduo no espaço

social. Descrevem as contribuições da leitura para a autoformação do sujeito aprendente e elencam as particularidades do cruzamento da literatura com a autoformação por meio da amostragem de obras literárias que ao serem adotadas nas escolas favorecem o processo de autoformação humana.

O terceiro capítulo expõe a contribuição da literatura clariceana para a formação e autoformação do sujeito/aluno dos anos iniciais nas escolas estaduais de Grossos/RN, por meio da prática docente. Apresenta a experiência de leitura vivida nas escolas por meio da oficina "Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras". Desvenda o cenário das obras infantis de Clarice Lispector e suas contribuições para a vida dos sujeitos partícipes da pesquisa. Nas últimas palavras que indicam o início de um novo caminho estão traçadas reflexões e contribuições deste estudo que defende a democratização da leitura como instrumento de sobrevivência e considera que o mundo é o livro dos livros.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia**. Um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010. pp. 8-9. FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. A literatura e o ensino da condição humana. In:
Cadernos de educação: reflexões e debates/contribuições analíticas de docentes da Metodista e da UERN. São Paulo, no. 17, dezembro de 2009, p. 103-113. ISSN 1679- 8104.

_____. Sociologia literatura e imaginário em um diálogo possível. **Revista Inter- Legere**: Reflexões, Ano 2009, n. 05. p. 13-19.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 93- 121.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura do Brasil. São Paulo:** Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores:** Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção docentes em formação).

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo, Quiron, 1973.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 154-211.

SÁ. Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes; Lorena: faculdades integradas Teresa D'Ávila, 1979.

SIQUEIRA. Ailton. Clarice Lispector: que mistérios tem Joãozinho ? Revista **Ângulo,** n. 116, jan./mar., 2009, p.09-12

TORRES, M. G. P.; SAMPAIO, M. L. P.; SOUZA, M. H. F. de. **A leitura literária e a formação de leitores:** relato de experiências com o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). 2012. [Consult. 15 abr. 2013]. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/e-bookfiped/?id=8. ISBN 978-85-61702-20-5.

OS CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTIL

MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre uma educação de qualidade, percebemos que a escola vem enfrentando muitos desafios para contribuir com o desenvolvimento das crianças, principalmente no que diz respeito à formação de leitores críticos e reflexivos.

Geralmente, a prática de leitura de histórias caracteriza-se como uma atividade mecânica, não despertando no aluno o prazer de ler, estando direcionadas simplesmente ao ensino da leitura e da escrita.

No entanto, grande parte dos professores sabe a importância da leitura, mas não sabem como utilizá-la, fazendo com que essas leituras não correspondam aos desejos e anseios das crianças, tornando-se uma atividade não reflexiva e muitas vezes enfadonha e desinteressante.

Contrário a isso, compreendemos que a leitura deve ser trabalhada como uma atividadeenvolvente e reflexiva, capaz de inquietar a mente das pessoas, a fim de tornar leitores críticos e atuantes diante da sociedade, para isso, faz-se necessário que os alunos reflitam sobre o que estão lendo, e possuam autonomia para escolher as suas leituras favoritas, atribuir significados às histórias lidas, pois é por meio da interação da criança com o texto que a leitura passa a ser prazerosa e significativa, dando espaço para as crianças ampliarem seus horizontes e conhecimentos.

Assim, acreditando na importância dos contos de fadas para a formação do leitor infantil, pretendemos compreender de que forma os contos precisam ser trabalhados para despertarem o prazer pela leitura, pois, o contato da criança com o texto pode levantar vários questionamentos, uma vez que essas obras são repletas de magia e encantamento, possibilitando à criança descobrir novos caminhos e significados para sua existência.

Percebemos a importância da leitura de histórias infantis como algo enriquecedor, permitindo ao mesmo tempo um momento de satisfação e prazer.No entanto, o nosso interesse está direcionado para a importância dos contos de fadas e a formação do leitor literário na educação infantil.

Para a realização deste trabalho, baseamo-nos emalguns autores como: Bettelheim(1980), Pontes(2012), Coelho(2006) Oliveira(1996) entre outros, que apresentam contribuições no campo da literatura.

Assim, dispomos de um espaço de reflexão sobre as contribuições e significados que os contos trazem à vida das crianças, bem como a formação do leitor a partir dos desses contos, com uma leitura lúdica e prazerosa capaz de despertar o interesse e motivação pela obra, fazendo-nos compreender o porquê de um interesse maior das crianças por essas leituras.

CONTO DE FADAS

Os Contos de fadas fazem parte dos livros eternos que os séculos não conseguiram apagar da memória do povo, e que a cada geração são redescobertos, voltando a encantar leitores de todas as idades, ocupando assim, um lugar privilegiado na infância, principalmente no que se refere às fadas, aos duendes, e aos acontecimentos sobrenaturais.

Esses contos caracterizam-se por ser uma narrativa curta, no qual a história se reproduz a partir de um motivo principal, transmitindo assim conhecimentos e valores culturais de geração a geração, no qual a heroína ou herói enfrentam grandes obstáculos antes de lutar contra o mal e geralmente vencê-lo.

Apresentando-se como uma literatura do tipo narrativo, esse gênero literário inclui-se no conto popular caracterizado por ser transmitido oralmente em reuniões em que se encontravam famílias de camponeses, relatando fatosseqüenciadoscom início, desenvolvimento e fim cuja função é mais distrair do que proporcionar propriamente um saber específico. Hoje na França, essa prática do conto quase desapareceu só permanece ainda nos países em que a cultura oral ainda prevalece sobre a cultura escrita.

"Era uma vez" é o marco do começo desses contos de fadas. Nessas narrativas maravilhosas, encontramos fadas, duendes, bruxas, princesas, príncipes, sapos, filhos e filhas, personagensque encantam e despertam interesses dos mais variados tipos de leitores, principalmente do público infantil.

Compreendemos que essa mistura de fatos reais e imaginários contribui para que o leitor possa ficar motivado a ler e reler os contos, envolvendo-se como um leitor assíduo e reflexivo desse tipo de obra literária.

Para Bettelheim (1980) não existe um tipo de leitura tão enriquecedor e satisfatório quanto os contos de fadas, já que sua estrutura e essência dão sentido à vida humana. Podemos dizer que os contos ensinam pouco sobre as condições de vida na sociedade moderna, pois estes contos foram inventados antes que ela existisse. Porém, por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, como também encontrar algumas soluções para tentar entendê-los e quem sabe até resolvê-los.

Podemos dizer que o Conto de Fadas originou-se a partir de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou para serem transmitido de geração a geração por meio de narrativas orais, quando eram contadas para os adultos e destinadas ao seu entretenimento, em reuniões sociais em ambientes nos quais se reuniam.

Para Góes apud Pontes (1984, p.94) "Os contos não são apenas histórias criadas, mas histórias que retratam momentos reais vividos pelos povos." Assim, encontramosnos contos problemas existenciais como riqueza, pobreza, poder, trabalho, rivalidade e conflitos familiares e que podemos afirmar que são característicasmarcantesem quase todas essas narrativas.

Na época da idade média os contos deram origem a figuras de reis, rainhas, camponeses, príncipes, princesas e castelos. Essas narrativas feitas inicialmente para adultos, mais tarde passaram a envolver crianças, o que deu a classificação de obra literária infantil, prevalecendo até hoje como leituras realizadas nas escolas e nos lares.

Os primeiros livros escritos para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, nada se escrevia para elas porque a infância não existia, não havia uma

consideração especial a essa fase da vida, nem tampouco existia o mundo da criança como um espaço separado. As crianças viviam junto aos adultos, compartilhavam dos mesmos eventos, inclusive problemas existenciais como: nascimento, doença e morte, porém nenhum laço amoroso os aproximava. Zilberman (2003 p, 133) afirma:

> Na sociedade antiga,não havia a "infância": nenhum espaço separado do" mundo adulto". As Crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras e etc., Tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. Somente quando a infância aparece enquanto instituição econômica e social surge também a infância do âmbito pedagógico- cultural, evitando- se "exigências" que anteriormente eram parte integrante da vida social.

O nascimento da literatura infantil apresenta características próprias, procedendo da ascensão da família burguesa, do novo status concebido à infância na sociedade e da reorganização do espaço escolar.

Segundo Coelho (2003), a história da literatura infantil registra que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada no século XVII, na França durante o reinado de Luís XIV, pelo poeta e advogado Charles Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, reuniu oito histórias recolhidas da memória do povo com os livros: "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas", "A Bela Adormecida no Bosque" e outros.

Porém, foi somente no século XVIII que a literatura infantil foi efetivada e devemos essa efetivação ao aparecimento de dois irmãos alemães: Joacab Ludwig e WihelmKarls – os irmãos Grimm – estudiosos da mitologia Germânica, na primeira década do século XIX.

Os irmãos Grimm começaram a coletar contos populares, com o objetivo de não apenas divertir as crianças e os adultos, mas procurar manter viva a memória da tradição oral. Atraídos em determinar a língua alemã e de retirarem episódios de violência que eram praticados contra as crianças, registraram contos muito conhecidos em seu país, que são: Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho vermelho, A Gata Borralheira, O Ganso de Ouro, Os Músicos de Bremen, Joãozinho e Maria e outros. Todo esse sucesso dos contos abriu a porta para a criação do gênero literatura infantil.

Guilli(1999.p.68) revela-nos que:

> Esses Contos são, portanto, uma grande arte que pertence ao patrimônio cultural de toda a humanidade e que representa a visão do mundo, as relações entre o homem e a natureza, sob as formas estéticas mais acabadas, aquelas que provocam precisamente o maravilhamento do público, como muitas obras coroadas de prestígios.

No Brasil, a literatura infantil teve início com Monteiro Lobato, o qual criou obras diversificadas, entre elas "O Sitio do Pica-pau Amarelo".

Essas obras proporcionam às crianças adentrar no mundo do sonho, da imaginação, da emoção e da fantasia como afirma Morais (1980, p.116):

> A literatura infantil é, essencialmente de natureza lúdica, onírica e mágica [...] Presa ao território do faz de conta da infância é obvio que reflete o universo maravilhoso em que a criança vive [...] A imaginação e a fantasia são características mais inerentes e disponíveis à infância que a idade adulta.

Amarilha apud Pontes (2012, p.102) diz que: "Se a criança organiza-se para ouvir ou ler histórias é porque suas narrativas transmitem- lhe significados". A esse respeito, Pontes (2012) mostra-nos

que nessas narrativas dos contos maravilhosos as crianças ultrapassam os limites da decodificação das palavras para uma leitura significativa, prazerosa e reflexiva, a partir do momento em que passam a estabelecer um diálogo entre elas e a narrativa. Nessas narrativas, o conteúdo da mensagem envolve o leitor, respondendo suas indagações, levando-o a descoberta do significado do texto.

Desse modo, de acordo com o educador e terapeuta Bettelheim (1980), a literatura infantil é importante e necessária para o desenvolvimento da criança, porém é preciso atentar para o fato de que grande parte das obras literárias destinada ao público infantil está ligada à ação pedagógica, com intenção educativa, assumindo apenas o papel de formar e informar.

OS SIGNIFICADOS DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, de acordo com Bettenheim (1980), ajudam a criança a compreenderem melhor sua existência. Hoje, como no passado uma das tarefas mais importantes e também mais difíceis na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar um significado para sua vida. Quando crianças a literatura canaliza melhor este tipo de informação.

A esse respeito Bettenheim (1980) em seu livro "A psicanálise dos contos de fadas" relata a importância da literatura dos contos de fadas folclóricos, afirmando que esse gênero literário proporcionará não apenas a capacidade de leitura, como também o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Para ele, a criança encontrará nos contos de fadas sentido e significado para compreender melhor o mundo que a cerca e a sua própria existência. Pontes (2012, p. 95) afirma-nos que:

> Além deste despertar de emoções que são intensas, e que estão presentes no mundo infantil e adulto, são os próprios contos tematizações dessas emoções, permitindo exorcizar as angústias e os medos.

Os contos, ao proporcionarem questões envolvendo realidade e ficção, fazem com que o leitor estabeleça uma relação entre o texto e o contexto, entre o que é real e fictício, pois ao vivenciar os problemas dos personagens ficcionais consequentemente irá vivenciar também os seus problemas do cotidiano, tornando a leitura significativa e prazerosa.

O leitor situa-se assim diante do texto, sendo capaz de interferir em sua realidade, tornando a leitura significativa para ele e fazendo parte da sua vida, relacionando-a com o seu eu.

Através dos contos de fadas pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, como também caminhos, soluções corretas para enfrentá-los. O poeta alemão Schiller (apud Bettelheim, 1980, p.07) escreveu: "Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina."

Para Schiller, as histórias de contos de fadas contadas em sua infância foram as que tiveram maior significado para sua vida, pois possuem um valor inigualável, permanecendo vivas na mente mesmo com o passar dos anos. Todos nós lembramos os nossos tempos de infância em que os nossos pais, avós, tias, tios, professorescontavam histórias, e para ouvi-las organizávamo-nos atenciosamente esperando fadas, duendes, príncipes e bruxas, personagens e enredos que nos faziam sonhar e viver momentos prazerosos.

O conto de fadas confronta a criança com vários problemas existenciais. Geralmente a história começa com a morte da mãe ou o pai, criando problemas mais angustiantes, e ao mesmo tempo permitindo resolução para esses problemas de maneira mais simples.

Sabemos que a criança se defronta com esse tipo de problema em seu cotidiano e precisa compreender esses fatos de maneira não deprimente, sabendo que tudo ficará bem ao término da história. A vitória no final pelo herói ou pela heroína é bastante atraentepossibilitando a criança imaginar e sofrer com eles tomando como suas essas vitórias. Bettelheim (1980, p. 13) diz:

> Para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para problemas que a perturbam.

É justamente nesses conflitos que o conto de fadas age de maneira significativa, pois são úteis a todas essas angústias, ajudando às crianças, deuma forma mais simples,a vencerem seus medos e desafios. A criança percebe, nos contos, que no final tudo termina bem o que dá uma sensação de tranquilidade. É interessante salientar que ela sozinha seria incapaz de inventar histórias que ajudariam a vencer seus medos.

Bettelheim (1980) faz-nos compreender que os contos de fadas são instrumentos que permitem que as crianças não apenas fantasiem pelo prazer, como também saibam resolver seus problemas psicológicos pessoais, dando assim um material imaginativo no qual ela irá buscar imagens necessárias para resolver seus problemas.

É interessante salientar que os contos de fadas não poderiam exercer um impacto psicológico sobre a criança se não fosse uma obra de arte. Bettelheim, a esse respeito, diz que (1980, p. 12) "Os contos de fadas são impares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é".

Enquanto obra de arte o conto de fadas possibilita a criança um momento único, em que a mesma expressa seus desejos e anseios, extraindo significado do mesmo conto várias vezes, dependendo de seus desejos e necessidades no momento. Sendo assim,significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada criança como também diferente para a mesma criança, dependo do contexto e das experiências por ela vivenciadas.

Desse modo, os contos de fadas propiciam à criança fantasias inconscientes, possibilitando descobrir meios para lidar com a ansiedade e superar problemas interiores, essenciais ao processo de desenvolvimento, contribuindo para a sua formação.

A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DOS CONTOS

> *A leitura bem sucedida (...) é essa ação criadora na qual jogo e fantasia coincidem. É ultrapassar os obstáculos necessários, é colocar em ato o espírito da invenção. O livro é espetáculo, abertura de perspectiva e coroamento de um jogo imaginário. Ele é em definitivo o nascimento do mundo, aterrissagem no lugar de delícias: o paraíso verde do espírito, o termo e o receptáculo de uma aventura única.* (Jean Perrot)

A literatura infantil consiste em obras literárias que deixam espaço para o leitor entrar em sua trama, descobrir o que há entre as entrelinhas do texto, e esse é um mundo mágico que possibilita uma viagem pelo mundo da imaginação no qual encontramos fadas, duendes e tudo aquilo que o maravilhoso permite encontrar. A esse respeito Hernandes apud Oliveira (1996, p. 23) entende literatura infantil como sendo:

> Conjunto de obras, nas quais a linguagem seja essencial e não um instrumento para levar á criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade uma imagem e de cada imagem uma realidade na qual a criança constitui- se o rei da natureza (...).

Entendemos que ler não é apenas atribuir significados às palavras escritas, vai muito mais além, pois a criança precisa fazer reflexões do que está lendo, discutir com o texto, propor significados e relacioná-los aos já existentes em seu contexto de leituras ampliando assim seus conhecimentos. Bordini apud Pontes (1989, p. 18) revela-nos que: "essa ampliação, a partir do já conhecido, exige bons leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram a sua leitura, dêem novos significados ao nosso mundo". E o mundo, que hoje se apresenta, exige bons leitores que possam fazer uso de novos significados.

As reflexões aqui mencionadas mostram a importância da literatura infantil na formação leitora, considerando a literatura como arte, tudo aquilo que dá prazer, sensações que levam o leitor a expressar-se de maneira espontânea, que tenha liberdade para expor o que sente no momento.

Sendo assim, entendemos que uma literatura de qualidade deve ser capaz de fascinar o leitor, carregada de sentido e expressão em que o leitor compreenda o que ler.

É interessante salientar a importância de trabalhar com a literatura infantil desde cedo com as crianças, pois o contato com obras desse tipo proporcionará uma compreensão maior de si mesmo, como também do outro, tendo oportunidade de desenvolver seu potencial criativo aperfeiçoando seus conhecimentos, e possibilitando, ao leitor, uma visão crítica do mundo e da sua realidade.

A escola é de inteira importância nessa relação entre leitura e aluno, pois a entendemos como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura, na qual o acesso aos saberes e aos conhecimentos é construído e democratizado, por isso a leitura na escola deve ser prática constante dos docentes que nela atuam.

Pontes (2006) afirma que não devemos colocar toda a responsabilidade de práticas de formação leitora na escola, pois a leitura está presente e faz parte do cotidiano do ser humano. No entanto, sabemos que o baixo poder aquisitivo de formação brasileira escolar em sua maioria não favorece o desenvolvimento de formação leitora pelas famílias em suas casas, por isso a escola torna-se para muitos o único lugar para ler e ter contato com o livro.

Sendo assim, é que responsabilizamos a escola como formadora de leitores, pois é de grande importância para sociedade. Para Sousa apud Pontes (2012 p 18):

> A leitura é assumida como uma prática cultural significativa tanto aos se falar de livros como de diversos materiais de leitura como jornais e revistas que permitem também o acesso a informação e a aquisição de conhecimentos.

Por isso, a escola deve disponibilizar de diversos tipos de gêneros textuais e das mais variadas formas, proporcionando o contato do aluno com várias possibilidades de escolha, desde a sua formação inicial, até a formação leitora já competente.

Conforme Pontes (2013, p.30) "As leituras realizadas nas escolas quase nunca correspondem aos desejos e anseios dos alunos, pois muitos não sabem o que ler e para que ler". A prática de leitura na escola mostra-nos uma leitura com regras para os alunos/leitores que devem ser seguidas, com fichas que devem ser respondidas, não possibilitando assim ao possível leitor pensar, refletir, elaborar suas próprias idéias.

Ler apenas para responder algo proposto seja pela escola ou até mesmo pelo professor, leva a leitura a atingir resultados que não são acatados pelo leitor, distanciando-lhes muitas vezes do texto.

A leitura trabalhada dessa forma não é fonte de prazer para o educando, mas reprodutora de um autoritarismoquase sempre presente, ao longo dos anos, na relação entre professor e aluno.

A leitura, para ser prazerosa, deve fazer o leitor sentir o desejo de ler, e também sensações prazerosas diante do mistério e surpresa que cada história conta, uma magia que cative e seja encantadora. A hora da leitura na escola, por exemplo, deve ser o momento de festa, o mais esperado pelos alunos, no qual eles possam sentir o encantamento dentro de si, sem nenhuma cobrança posterior.

Essas histórias para serem prazerosa, precisam ecoar dentro de quem ler, levando o leitor a sentir-se como participante da história, colocando-se dentro dela se identificando com os personagens, sofrendo e alegrando-se com eles, sendo cúmplices das suas tramas enfrentando os desafios e recuando nos momentos de medo e insegurança.

O Conto de Fadas permite esse encantamento, levando a criança para uma viagem maravilhosa, cheias de magias, onde fadas, duendes, bruxas, rainhas, príncipes e princesas acabam fazendo parte da vida cotidiana do leitor, através da imaginação. Assim, o conto leva a criança a transportar montanhas, rios, florestas e até mesmo entrar em castelo de portas trancadas, depois essa porta abre-se devagar possibilitando sensações de mistério, medo, suspense e muita magia.

Essa leitura é a que desejamos que seja trabalhada nas escolas, deixando que os alunos sintam a emoção do texto, sorriam e chorem com os personagens e, sobretudo ultrapassem as barreiras do tempo e do espaço.

As práticas de leitura na escola precisam ser dinâmicas, ou seja, com recursos que sejam atrativos para o aluno, que possibilitem prazer e envolvimento do leitor na leitura. Isso nos faz compreender que não devemos confundir a leitura literária com a cobrança formal e mecânica do texto científico lido pelo aluno, essa prática interfere no encantamento pela obra como também seus ricos aspectos formativos.

O prazer pela leitura deve ser adquirido através do ato de ler. Assim, pais, professores ou responsáveis pela criança precisam ler histórias para seus filhos desde os primeiros anos de vida. Dedicar um tempo para ler com o filho será de grande valor, principalmente a leitura de contos de fadas que possui um valor incomparável, por ser história fantástica e maravilhosa em que a fantasia faz-se presente, encantando e motivando crianças de todas as idades.

Segundo Freire apud Oliveira (1996, p. 52) o educador:"é aquele que se coloca como mediador do conhecimento e não dono de um saber pronto e acabado Ou seja, ele não é o dono do saber, é aquele que detém o saber, mas, na mediação do conhecimento respeita e dialoga com o educando".

O simples contato do aluno com uma história seja por meio da leitura do texto escrito seja através da leitura em voz alta por outra pessoa já constitui uma interação nos seus aspectos formativos e informativos, desde que tenha significado para ele. A exploração da história possibilita ao leitor o prazer de ler.

Oliveira (1996, p. 45) informa-nos ainda que: "Após a leitura de uma história, podem os alunos sintetizá-las, contando-a com suas palavras. favorecendo o exercício da capacidade de síntese." Isso faz-nos compreender o grande potencial criativo oferecido para formação leitora.

Bettelheim (1980) diz que grande parte da literatura infantil está destinada a desenvolver as habilidades necessárias, com aprender a ler e escrever independentemente do seu significado, na maioria das vezes tenta divertir ou informar algo, sem se preocupar com o interior da criança. Assim, a aquisição das habilidades, inclusive a de ler fica destituído de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada à nossa vida e apresenta-se como algo mecânico, destituído de significado.

Diante da importância dada aos contos de fadas, compreendemosa necessidade do educador conhecer essas histórias e o prazer que elas proporcionam às crianças, pois possibilitam o desenvolvimento reflexivo e a interação com o texto, fazendo com que recontem a história, tornando-se então parte integrante dela, provocando assim o prazer de ler.

É indispensável a prática de leitura de contos de fadas em salas de educação infantil, pois é sem duvida, um instrumento fundamental para despertar na criança o prazer pela leitura, através de experiências fascinantesque passam a vivenciar e sentir ao ouvirem ou lerem essas histórias.

As emoções que são vivenciadas durante esse momento, proporcionam de forma significativa uma leitura reflexiva e mediadora aproximando o leitor da obra e ao mesmo tempo encantando-o, distanciando-se de uma leitura mecânica e desinteressante que tem por finalidade apenas ensinar a ler e a escrever.

Assim, quem ensina a ler, deve estar motivado e ter prazer no texto, pois irá conquistar novos leitores. O bom contador de histórias não deveesquecer de virar as páginas do livro, mostrar suas ilustrações, fazendo com que as crianças fiquem mais maravilhadas com essaas imagens pois, o grande prazer provocado pela escuta de um conto se faz na própria imaginação de cada um, com a apropriação que a criança faz da palavra do contador, dando sentido a ela e aperfeiçoando-a em seu universo pessoal.

Compreendemos que uma leitura prazerosa capaz de fascinar o leitor, é quando a criança fica maravilhada com o que há no texto, não sendo apenas as letras, as palavras e as sílabas que as fascinam e sim a história. É desprender do mundo a sua volta e entrar em um mundo presente no livro, deixando que as emoções fascinem seu interior.

Dessa forma, acreditamos que os professores devem utilizar os contos de fadas em sua prática pedagógica, uma vez que possibilitam para a criança criarem, descobrirem um mundo fantástico, além de sentirem emoções intensas e o contato com novas experiências permitindo ao leitor sentir-se motivado e disposto a ler.

Assim, afirmamos que o encantamento e a emoção presentes nos contos, são elementos essenciais na literatura destinada às crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A literatura infantil possibilita às crianças conhecer um mundo nunca conhecido, refletir um universo maravilhoso onde tudo é possível, podendo vivenciar diversos sentimentos que a literatura oferece.

Compreendemos que a leitura dos contos de fadas vista como algo mecânico, como decodificação de signos não irá proporcionar aprendizagem significativa para as crianças, pois a leitura dessas obras é carregada se significados, refletindo o universo que os leitores se encontram.

Assim, compreendemos que é imprescindível o educador infantil trabalhar a literatura com o objetivo apenas de prender atenção das crianças, não retirando seu verdadeiro significado, que é envolvê-la em um mundo mágico capaz de fascinar o leitor e proporcionar diversas aprendizagens também.

Reafirmamos a importância dos contos de fadas para a formação leitora das crianças pelo encantamento e despertar no interesse pela leitura, favorecendo a imaginação, tornando claras suas emoções, proporcionando adentrarem em um mundo fantástico repleto de encantamento.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GILLIG, Jean-Marie**. O Conto na Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O Fantástico e Maravilhoso Mundo Literário Infantil.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

PONTES, Verônica Maria de Araújo e AZEVEDO, Fernando. **A Leitura na Escola: Quando? Como? E Por que?** In: PONTES, Verônica Maria de Araújo et all. Trilhas Pedagógicas. Curitiba: CRV, 2013

MORAIS, Josenildo Oliveira. **Literatura Infantil e Letramento: Da leitura por prazer à leitura para o mundo.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ZILBERMAAN, Regina**. A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: 11ed. Global, 2003.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de Oliveira. **Leitura Prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: **teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2006.

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

CECILIANA MARIA OLIVEIRA PINHEIRO
Graduada em Pedagogia e professora de rede municipal de ensino. SME-Natal-RN – ceciliana_maria@hotmail.com
DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES
Orientadora/Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil (UFRN) – denisemcl@terra.com.br
MONALYSA THEMISTOCLES DA SILVA
Graduanda em Pedagogia e bolsista do grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil (UFRN) – monalysa.the@gmail.com

INTRODUÇÃO

A busca de sistematização de conhecimentos sobre como tem sido concebida e praticada a linguagem escrita decorre do fato de que tais concepções e práticas se apresentarem de modo contraditório, havendo muitas controvérsias e equívocos nas discussões a respeito dessa temática. Há uma vasta produção teórica que amplia o conceito de alfabetização, possibilitando ao fazer docente alternativas de ação e reflexão. Contudo, observamos em nossas vivências enquanto formanda em Pedagogia, seja como aluna, seja como iniciante na pesquisa científica, seja desenvolvendo atividades de formação de professores em programas de extensão nos quais nos integramos como parte de nosso processo formativo, que esses conhecimentos nem sempre se refletem nas práticas escolares.

Juntamente a essas constatações, os estudos que temos tido oportunidades de desenvolver em nosso processo formativo nos aponta para a necessidade de aprofundarmos e sistematizarmos conhecimentos acerca dos modos como a linguagem escrita se faz presente no contexto da educação infantil, considerando que, enquanto linguagem central nas sociedades atuais, é uma prática cultural fundamental que medeia interações entre os sujeitos e a cultura. Portanto, não pode ficar de fora do mundo das crianças, de sua educação, desde os primeiros anos de vida, posto que ela, a escrita, está presente em todos os contextos da vida social, principalmente, mas, não exclusivamente, dos meios urbanos.

A escrita como linguagem tem uma longa história na vida humana e social e seu surgimento e desenvolvimento está vinculado às necessidades humanas de comunicar, registrar, guardar, transmitir, dizer, pensar. Portanto, a escrita tem, essencialmente, uma natureza social, funcional, cultural.

Por essas funções, ela foi se foi se constituindo, historicamente, em uma aprendizagem fundamental aos indivíduos e à sua vida em sociedade, à participação autônoma e ativa nas práticas sociais, como elemento crucial à emancipação social de cada pessoa no exercício de sua cidadania, pois, no mundo moderno, é pela via da escrita que, cada vez mais, os indivíduos podem acessar informações e conhecimentos, podem realizar operações, podem agir e interagir com e sobre os outros.

Entretanto, apesar dessa importância, e da necessidade de seu aprendizado por todos os sujeitos a partir das transformações sociais ocorridas no último século e, de modo especial, nas últimas décadas, a escrita é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento complexo, pois envolve regras de constituição e funcionamento que exigem intervenções sistemáticas e competentes para sua compreensão, para seu domínio, o que faz com que uma parte importante da população em nosso

país ainda não consiga se apropriar da escrita e tornar-se usuário dessa linguagem em seu dia a dia, como atestam os índices do Censo 2010 do IDEB mais recentes.

Segundo os índices do Censo 2010 (IBGE, 2011) havia em nosso país 14,6 milhões de analfabetos (pessoas que se declaram não capazes de ler e escrever um bilhete no idioma que conhecem). Esse número representa 9% da população com 10 anos ou mais, ou seja, um índice de crianças que pela faixa etária deveriam ter pelo menos quatro anos de escolarização.

O documento também aponta que o percentual de pessoas alfabetizadas de 15 anos ou mais é de 97,5 %. Se compararmos com os índices do ano 2000, que foram 94,2%, constataremos que houve crescimento no número de pessoas alfabetizadas. Mas esses índices não são de todo positivos uma vez que, segundo os dados, o maior número de analfabetos esteve presente em municípios com até 50 mil habitantes na Região Nordeste, onde registrou-se um índice de 17,6% de pessoas não alfabetizadas.

Em relação às crianças pequenas – entre cinco e seis anos, e entre sete e nove anos – o documento indica que, em 2010, das 5.826.407 crianças existentes em nosso pais com 5 e 6 anos apenas 2.613,945 estavam alfabetizadas. E entre as 9.142.968 com idade entre 7 e 9 anos, havia 1.513.698 que ainda não tinham se alfabetizado. Os dados preocupam, principalmente pelo fato de que todas essas crianças já terem pelo menos um ano de vivencia escolar.

Como os dados do IBGE demonstram, é nas camadas e nas regiões mais pobres da população que esse número de crianças, jovens e adultos não conseguem aprender a ler e escrever. O que assinala para a necessidade de que a escrita seja propiciada às crianças, nas escolas, desde cedo, visto que em nosso país, embora a escrita esteja presente em todos ou em muitos espaços, ela não é acessível às crianças como objeto a ser compreendido, conhecido, valorizado, vivenciado.

Mas, por outro lado, é preciso considerar, no trabalho com a escrita junto às crianças pequenas, cuja educação se processa nas instituições de Educação Infantil, que ao longo da história das práticas escolares com a escrita, esta nem sempre foi – nem ainda é – trabalhada de modo que respeite sua natureza de linguagem e seus processos de aprendizagem, e nem tampouco as crianças como sujeitos aprendizes.

Diante disso, nos questionamos "Como se organizam as práticas pedagógicas dos professores com a escrita junto às crianças pequenas? O que pensam as crianças – dentro de suas possibilidades – sobre a escrita que lhes é propiciada no cotidiano da Educação Infantil? Essas práticas pedagógicas respeitam/consideram as propriedades da escrita como linguagem? Consideram as especificidades das crianças como sujeitos aprendizes em suas necessidades e capacidades lúdicas e de produção de cultura? Essas práticas respeitam, por sua vez, a função e finalidade da Educação Infantil como etapa educativa?".

É, portanto, na perspectiva de responder a essas questões que nosso estudo busca sistematizar conhecimentos sobre os modos como a escrita tem sido pensada e praticada por professores e crianças na educação infantil.

O trabalho assume os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. Uma pesquisa envolve diversos fatores, dentre eles o método utilizado para se chegar aos resultados do estudo. Para Goldenberg (2004) "o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar".

Definidos os nossos objetivos e questões de estudo desenvolvemos uma pesquisa qualitativa na qual para Bogdan e Biklem (1994) [...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o

estudo das percepções pessoais. Para eles, esse tipo de pesquisa tem as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; é predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa; enfatiza mais o processo do que o produto; os dados são predominantemente analisados de forma indutiva; se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse tipo de pesquisa, como define Goldenberg (2004) a inquietação do pesquisador não é o quantitativo de do grupo pesquisado, mas o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. Diante disso, na pesquisa qualitativa o foco do estudo são os sujeitos, as suas ações, seus modos de se relacionar.

O nosso estudo se respalda nos princípios da abordagem sócio-histórica na qual se enfatiza, de acordo com Freitas (2002) "a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social".

O campo de estudo é um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, do município de Natal, Rio Grande do Norte e os sujeitos são professores e crianças de turmas de dois a cinco anos. Concebendo-as como sujeitos capazes de produzir cultura e de participar, dentro de suas possibilidades, da construção de ideias relativas ao seu mundo, à sua educação.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcançarmos os objetivos propostos foram, até o presente momento:

- Estudo bibliográfico relativo a teorizações acerca do tema, com a finalidade de obter uma boa fundamentação teórico-metodológica.
- Análise documental pertinente as práticas pedagógicas com relação a escrita na Educação Infantil

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante muito tempo a educação e o cuidado das crianças pequenas foram considerados uma responsabilidade da família, em especial da mãe ou de outras mulheres. A criança era integrada na vida adulta no convívio com os adultos e logo após o desmame passava a auxiliar nos serviços cotidianos. Bujes (2001) afirma que não havia uma instituição que compartilhasse a responsabilidade pela educação das crianças com os pais e com a comunidade da qual essas faziam parte. A Educação Infantil como conhecemos hoje – na qual a escola, a família e a comunidade trabalham juntas – nem sempre existiu.

O surgimento de instituições de Educação Infantil esteve relacionado a nova organização das famílias, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, ao modelo econômico adotado pela sociedade, bem como, a uma nova forma de olhar para a criança, que antes era considerada um pequeno adulto, e conceber a infância como um momento específico. A criança passou a ser vista como um ser ativo que, de acordo com Oliveira (2011), interage com o mundo por meio da brincadeira e tem o direito de viver sua infância.

A educação como um direito social das crianças é resultado da mobilização social que contou com a participação dos professores, dos movimentos comunitários, dos movimentos dos trabalhadores, dos movimentos das mulheres, além dos movimentos de redemocratização do país. Em decorrência dessas lutas temos a Constituição de 1988.

Em nosso país, com Constituição de 1988 a Educação Infantil passou a ser direito da criança e obrigação do Estado. A criança é sujeito de direitos, é um cidadão em desenvolvimento. Dessa forma, a sociedade, os pais é o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças determinados no artigo 227, que diz:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Outras definições importantes da Constituição podem ser encontradas no capítulo dedicado aos direitos sociais que determinam que os trabalhadores têm direito "à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas" (art 7°/XXV). O capítulo dedicado a educação define que o dever do Estado será cumprido mediante a garantia de "atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". (art. 208, inciso IV) Craidy (2001) ao analisar as definições da Constituição de 1988 destaca que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais, são instituições de carácter educacional e não simplesmente assistencial como por muito tempo foram consideradas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n° 9.394 do ano de 1996 a Educação Infantil passa a ser definida como primeira etapa da educação básica (art. 21/I). Sua finalidade é o "desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (art. 29)

Esses documentos consolidam a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Cabe, então, a escola complementar a ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo necessária a integração escola- família-comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implementação de práticas educativas nas creches e pré-escolas. Esse documento é voltado para profissionais da educação que lidam com crianças de zero a seis anos de idade.

Na atualidade, o documento produzido pelo Ministério da Educação com a finalidade de reger, em caráter mandatório, a organização do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estas Diretrizes, que sintetizam as discussões mais atuais sobre esta etapa educativa, define a criança como

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

Segundo esse documento as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e devem garantir as crianças o

> Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Dessa forma, a Educação Infantil tem se constituído historicamente como um direito da criança, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pleno no qual a criança deve ter acesso ao conhecimento, à descoberta do mundo. Um espaço em que sua curiosidade espontânea será sistematizada até se tornar epistemológica. Lugar no qual a criança possa brincar, criar, usar a imaginação, produzir cultura, fantasiar, se expressar, aprender.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) documento produzido pelo Ministério da Educação como referência para a organização de propostas e práticas pedagógicas na Educação Infantil, a linguagem escrita, juntamente com a linguagem oral, figura como um dos eixos de conhecimento – de ampliação do universo cultural das crianças. São propostos objetivos e orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho com as crianças nos dois segmentos – de zero a três anos e de quatro a seis anos, faixa etária que integrava a Educação Infantil na época. Nesse documento a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como

> A compreensão de um sistema de representações e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para as crianças; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, p. 122)

Como constatamos o trabalho com a escrita tem sido amplamente divulgado e recomendado a professores que atuam na Educação Infantil. Ainda que de maneira genérica, as Diretrizes também recomendam o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa da Educação quando afirmam que a prática pedagógica deve "possibilitar as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos". (BRASIL, 2010, p. 25)

Dessa forma, é reconhecido o papel crucial da Educação Infantil na ampliação do contado da criança com o mundo da escrita. Entretanto, nas práticas percebemos que a escrita tem sido trabalhada de forma contraditória. As atividades que envolvem associações grafofônicas, cópias, reprodução, memorização e o trabalho exaustivo com letras, iniciando com o reconhecimento das vogais até chegar às famílias silábicas – como se a escrita fosse uma habilidade motora – ainda são bem presentes em instituições de educação de crianças. Assim, continuamos a reproduzir práticas desprovidas de sentido. É como afirma Vygotsky "ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita." (VYGOTSKY, 1998, p. 139).

Como vimos, por muito tempo a criança foi tida como um ser inacabado, não no sentido de quem está em processo de desenvolvimento e que possui condições adequadas a sua etapa de vida, mas no sentido de quem não tem condições biológicas de aprender. Dessa concepção resulta a ideia de que é necessária a maturação biológica para que o ser infante esteja apto a apropriar-se da linguagem escrita. Entretanto, estudiosos apontam que o problema da alfabetização não está na idade do alfabetizando, pois bem antes dos seis anos as crianças já são capazes de descobrir a função sim-

bólica da escrita. De acordo com Vygotsky "o problema consiste na escrita ser ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa." (VYGOTSKY, 1988, p. 156).

As crianças estão em contato com a escrita antes de adentrarem numa instituição educativa, principalmente as que vivem em ambiente urbano. Para elas a escrita não é uma novidade, visto que observam em seu cotidiano práticas constantes de uso da escrita. Elas pensam sobre essa linguagem e mesmo antes de serem alfabetizadas elaboram hipóteses sobre seu funcionamento e função. Essa curiosidade pode ser estimulada tanto no contexto familiar quanto no escolar. Contudo, como assinala Ferreiro (1993), as possibilidades de interagir com a escrita de modo significativo não são iguais para todas as crianças. A autora salienta que:

> Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligíveis, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começam a alfabetizar- se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. (p. 23)

É necessário que as instituições de Educação Infantil promovam condições que garantam o trabalho com a linguagem escrita no cotidiano da escola, tendo em vista fornecer situações em que todas as crianças tenham experiências que alguns pais, por diversos motivos, não podem oferecer. A escola não deve negar seu papel eminentemente social de permitir à criança o acesso a algo que é muito valioso à sua vida: a escrita. Por meio da escrita a criança poderá vivenciar muitas outras aprendizagens. Entretanto, não basta introduzir textos diversos na Educação Infantil, é preciso permitir que a criança entenda as funções da linguagem escrita.

Falar sobre livros, revistas, receitas, jornais, é algo muito simples para nós sujeitos letrados. Mas, no ensino e aprendizagem da linguagem escrita é preciso considerar a perspectiva da criança que aprende. Precisamos permitir que o ser infante compreenda "para quê" se lê e se escreve, o "porquê' dessas letras – que na interação se constituem linguagem – serem tão importantes em nosso no cotidiano.

Aprender a linguagem não é só aprender palavras ou letras, mas também seus significados culturais. Esse processo é permeado por conflitos, que por sua vez são necessários à aprendizagem. Dessa forma, cabe aos professores de instituições de Educação Infantil permitir que a criança tenha acesso a linguagem escrita, seja com a prática de leitura em voz alta, seja escrevendo diante das crianças – essas precisam saber que a escrita é uma produção humana -, nas rodas de conversa, planejando situações em que as crianças possam produzir textos orais e escritos, mesmo que essas não escrevam convencionalmente. A escrita deve ser valorizada enquanto linguagem e as especificidades da criança precisam ser contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a linguagem escrita uma prática essencial ao nosso meio sociocultural, como uma das formas de interagir com o outro, seu aprendizado é crucial para a inserção social dos sujeitos e resultante de mediações sistemáticas e intencionais. Essa prática deve ser valorizada desde a Educação Infantil, uma vez que a leitura e a escrita veiculam outras aprendizagens. Assim, faz-se necessário que as crianças desde os anos iniciais de sua formação estejam envolvidas com esse tipo de linguagem.

Do estudo realizado constatamos que a escrita tem que estar presente nas instituições de Educação Infantil, pois é um direito das crianças. Cabe a família, a sociedade e ao Estado validar esse

direito. Mas, como temos afirmado, não basta que se trabalhe com a escrita nessa etapa da educação básica, além disso, é preciso considerar e respeitar as características específicas das crianças pequenas, como também a escrita enquanto linguagem.

Nessa perspectiva o professor deve atuar como mediador, conhecendo seus alunos, sua singularidade, seus interesses, sistematizando situações em que sejam valorizados os usos e as funções da escrita. Muito pode ser trabalhado com crianças pequenas, visto que elas querem aprender, têm curiosidades e estão em busca de significados, constroem constantemente suas hipóteses sobre as coisas do mundo.

Permitir que as crianças tenham acesso a escrita significa possibilitar a esses cidadãos em desenvolvimento o entendimento de que lendo conhecerão coisas que não preexistiam antes do ato de ler. Poderão superar o mistério, assim, as marcas gráficas se "transformarão" em linguagem. O hábito se "transformará" numa prática prazerosa. Sendo reconhecido pela criança o valor que a aprendizagem da linguagem escrita tem à vida.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Port: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Característica da população e dos domicílios – Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Orgs). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2011. 164 p.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n 116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

VYGOTSY, Lev. S. A pré-história da escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

Parte XIV
Educação e Inclusão Social

PROSA NO TERREIRO: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E O SUJEITO DO CAMPO

DORGIVAL BEZERRA DA SILVA
Graduando do 6º Período do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DE) do Núcleo Avançado de Ensino Superior de Caraúbas (NAESC), pertencente à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Bolsista do PIM (Programa institucional de Monitoria) em 2011.2; atualmente bolsista PIBIC – CNPq/ UERN. – dorgsilva@hotmail.com – Lattes: http://lattes.cnpq.br/3707038761652616
ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO
Doutora em Sociologia; Professora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande o Norte; Orientadora do PIBIC-CNPq-UERN –oliveiraaguiar@msn.com

INTRODUÇÃO

Este artigo vem tratar da pesquisa em andamento do projeto de Iniciação Científica: *A "palavramundo" camponês no curso de Pedagogia: o doce sabor, e busca de encontros e trocas, na "dança" dos saberes na universidade*, que vem sendo desenvolvida dentro do curso de Pedagogia da faculdade de Educação da universidade do Estado do Rio Grande do Norte desde agosto de 2012, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seu objetivo principal é perceber as diversidades nas discussões acadêmicas, misturadas nos sujeitos que vem de lugares e espaços culturais diferentes, entender a Universidade como espaço de encontros e aprendizagens plurais a partir de experiências, saberes compartilhados, das trocas entre saberes e fazeres, onde se entrelaçam os saberes culturais, de origem, de experiências, em reais contribuições para o compartilhamento das ações geradoras de ensino e aprendizagem.

Esse trabalho foi articulado na perspectiva da inclusão e da diversidade, no que diz respeito à ênfase nas discussões do sujeito do campo dentro da academia, tendo como base as narrativas de acadêmicas do curso de pedagogia do Campus Central da UERN que são de origens camponesas. Tais sujeitos vêm de uma vida no campo caracterizada por fazeres característico do homem que sobrevive da terra e dos seus frutos, homens e mulheres culturalmente sábios, que viveram, foram educados e educaram seus filhos ensinando com base na educação campesina, passando pelas dificuldades que muitos camponeses passam por dependerem dos recursos naturais para sobreviverem, que em épocas difíceis sofrem com a escassez de água, muitas vezes de alimentos, e de outras necessidades importantes para a sua sobrevivência.

Essa discussão torna-se muito importante para a academia, quando a percebemos como uma forma de olhar o sujeito numa perspectiva antropológica, social e de reconhecimento. Hoje, muitos camponeses estão conquistando espaços na Universidade que antes eram alcançados quase que em totalidade por pessoas que estudaram e viveram a vida toda na cidade, no espaço urbano. Pensar que a academia é somente espaço de aprendizagem para uns e não para outros em função de determinados fatores que colocam as culturas em níveis é uma visão etnocêntrica e preconceituosa de ver as capacidades reais dos sujeitos. É subestima-los.

Então, a pesquisa intitulada 'palavramundo' foi também importante para conhecermos os olhares dos camponeses sobre si próprios, sobre as suas condições de socialização e troca de saberes dentro das salas de aulas, se há discussões realmente que façam referência à educação do campo, e as experiências dos mesmos. É válido atentar para a certeza de que o sujeito do campo não é alguém

desprovido de inteligência e de sabedoria em detrimento de sua origem, naturalmente percebemos algumas diferenças que existem entre o individuo rural e um urbano, ambos vivem realidades diferentes, situações de vidas diferentes, fazeres diferentes. No entanto o sujeito do campo não deixa de ser um sábio, sábio de um aprendizado também diferente, porém importante.

A visão que se tem do camponês é de alguém pejorativamente ignorante, atrasado, que sabe lidar apenas com as situações grosseiras, com a terra. Podemos até perceber sujeitos camponeses com essas características, em muitas situações pela falta de uma educação digna que lhe dê possibilidades de refletir sobre outras habilidades e atribuições além de arar a terra, de colher o fruto, de cuidar dos animais, que também trazem experiências muito importantes para a vida cotidiana não só da sua cultura.

A educação do Campo tem se manifestado de forma mais específica nos últimos anos em relação às aulas nas escolas do campo, com projetos adotados por secretarias de educação, voltados para o aprendizado dentro do próprio espaço do aluno. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico vem também através da Universidade contribuir para esse olhar voltado para a pesquisa, pois são através de estudos, observações, diálogos, que conseguimos alcança-los e poder contribuir para com o crescimento e a igualdade dos relacionamentos dentro da perspectiva da Educação do Campo, a começar pelos alunos universitários que chegaram até esse patamar de desenvolvimento.

Eles são a marca de uma história que conta como é a educação do campo e de como eles são vistos a partir dessa denominação de sujeito camponês hoje, narrando suas experiências, suas vivências, aprendizados, dificuldades.

Como sujeito do campo, que também tem uma história de vida semelhante, me posiciono como entendedor das experiências dos sujeitos da pesquisa e percorro a minha linha do tempo, onde fatos ditos se assemelham a minha vida no campo. Com isso me sensibilizo para percorrer plurais histórias, plurais saberes que me faz reviver ainda mais a minha origem, as minhas raízes como filho de agricultores que passaram por dificuldades para me educar e me fazer consciente do que sou. Por isso a responsabilidade, empenho, e mais uma vez, a sensibilidade me tornam apto a percorrer esse caminho de descobertas, de conhecimentos, conhecendo antes de tudo, o meu lugar para conhecer a realidade dos demais espaços, demais culturas, pois o grande mestre Paulo Freire nos diz que,

> Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. […] Ariano Suassuna se tornou um escritor universal não a partir do universo, mas a partir de Taperuá (FREIRE 1992, p. 45)

Então, é importante conhecermos um determinado lugar, uma determinada cultura para poder voltar os olhares de pesquisador para esta, com o respeito e a seriedade para que os fatos sejam colocados como realmente é, verdadeiramente. A pesquisa, como filha do pesquisador, tem uma importância fundamental para olhar em muitas dimensões determinados estigmas que a própria sociedade projeta no outro em função da classe a qual ele pertence, as suas diferenças sociais, culturais, econômicas e de vida como um todo. A pesquisa tem a proposta de expor a partir de um olhar verdadeiro, um olhar que fala, que narra.

Como sustentação metodológica para desenvolver e analisar os dados da pesquisa, os estudos foram desenvolvidos com base na metodologia da história oral, numa pesquisa de cunho qua-

litativo, realizada a partir de análise de dados das histórias de vidas das discentes camponesas do Curso de Pedagogia da UERN, a partir dos seus relatos relacionados aos saberes, experiências de vida no campo, relação familiar, a escola, dentre outros aspectos pertinentes para a pesquisa. Ou seja, na primeira etapa, a conversa reflexiva permeando num diálogo de trocas de experiências de como são vistos dentro da academia, se são percebidos, se são compreendidos, se são contribuintes no processo de aprendizagem quanto à formação que se projeta no seu espaço acadêmico.

AS VOZES QUE NARRAM

Como já especificado no tópico acima, esta pesquisa é de cunho qualitativo e seu instrumento principal são as narrativas (auto) biográficas de discentes que se encontram em processo de formação pela referida instituição de Ensino Superior, aqui já mencionada. Dentro de suas vozes, refletimos o objetivo de se está em formação, de estar apto para ser um formador, considerando a diversidade, os aspectos de compreensão da história de vida do outro, das formas de expressões individuais de cada sujeito.

Entendo que a história oral é um meio de se valorizar as memórias dos sujeitos que contam suas histórias de vida, é uma forma procedimental de informação dialogada permitindo alicerçar a pesquisa pelos detalhes que o sujeito traz ao se (auto) narrar, o reviver da história, trazendo suas emoções, podendo vivenciar novamente fatos que lhes fizeram crescer, aprender e ensinar, mediante as experiências revividas pela fala.

Trataremos nesse trabalho sobre a perspectiva da identidade do sujeito entrelaçado à sua formação, de forma a questionar o afastamento entre o que se sabe e o que se propõe a aprender. Ora, não se pode aprender algo mediante a exclusão daquilo que se aprendeu nos espaços informais, ou como se poderia dizer, nos espaços não escolares. Ao contrário, as histórias de vida trazem consigo uma bagagem efetiva de aprendizado, de relações em sociedade que naturalmente faz do individuo um ser capaz de aprender com o que está ao seu redor. É também responsabilidade daqueles que sujeito formador perceber os fatores humanos que perpassam e efetivam a proposta da verdadeira educação, pois,

> Os currículos escolares que conhecemos, raramente, perguntam aos professores e alunos de onde eles vieram, de como vivem as suas famílias, quais são os seus valores e crenças, perdas e ganhos, medos e necessidades, sonhos e vontades. Isto explica, em parte, porque crianças e jovens, homens e mulheres que se dedicam ao ofício de ensinar, se sentem, quase sempre, tão distantes dos conteúdos ministrados com base em livros didáticos, [...] que não tratam de suas vidas e de suas histórias. (BEZERRA; ROCHA, 2008, p. 28)

Portanto, é pertinente a valorização das diversas leituras subjetivas de mundo, dos conhecimentos do senso comum, da participação do sujeito ecoando suas vozes mediante a exposição de suas experiências de vida. Tais questões são relevantemente pedagógicas, necessárias ao conhecimento que o professor deve também adquirir dentro da academia.

Para reflexão das vozes dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, ao fazer as devidas referencias às suas narrativas, nomeamos apenas pelas iniciais de seus nomes como identificação, para o resguardo de suas identidades e de seu lugar de origem, pois se tratando de uma metodologia dialógica como entendemos as narrativas, entende-se que é de postura ética o sigilo das vozes dos sujeitos que aqui falam.

Trata-se de quatro sujeitos do campo, que conseguiram quebrar as barreiras da Universidade e que buscam se tornar profissionais da Educação, acreditando em uma formação para a vida, para os preceitos não somente cognitivos e intelectuais, mas, humanos, formadores, reflexivos, trilhados para a ação cidadã do sujeito dentro de seu espaço, seja qual for.

Sujeitos que viveram toda ou parte de suas vidas no campo, participando da vida cotidiana característica dos camponeses que sobrevivem da terra, das colheitas e de muitos outros recursos naturais. Pessoas que vieram de famílias que lutaram para

sobreviver, para criar os filhos, que venceram a seca, a escassez de água e de alimentos. Pessoas que se reúnem em seus terreiros[1] para conversar entre vizinhos, para ver a noite passar entre os coros de uma boa prosa. Estudantes assíduas que procuram aproveitar ao máximo as oportunidades que lhes proporcionam uma formação esperada dentro do curso escolhido, que fazem valer o percurso de seus sítios até a Universidade, pessoas que se prontificaram a participar da pesquisa PIBIC para promover coletivamente a

discussão de suas experiências, almejando contribuir para o processo de formação coletiva e extracurricular. Pois sabemos que uma formação não consiste apenas em horário em salas de aula, vai muito além dos conteúdos, dos procedimentos metódicos, da frequência em sala, das anotações feitas com base na fala do professor, é preciso entender que a formação é sempre contínua, é sempre passiva de adequação, é algo que se constrói na interação, na troca de saberes, experiências, no (auto) questionamento, na pluralidade.

A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

A Universidade tem um papel que vai muito além da formação profissional intrínseca, já que esse termo 'formação profissional' deve ser constituído por muitas outras bases, a formação consiste em muito além do que a proposta teórica sozinha propõe. Segundo Zabalza (2003),

> Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condições de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir. (ZABALZA, 2003)

Assim, percebemos que essa mudança estrutural de ensino na formação acadêmica acaba eliminando alguns espaços para uma formação mais humana, crítica, reflexiva, onde a perspectiva das relações sociais, da valorização do sujeito e da sua identidade seja algo que equilibre a balança junto à formação teórico-metodológica, para que se haja uma prática renovadora e reflexiva que entenda a subjetividade dos sujeitos aprendizes, do sujeito aluno.

Demo (1999), quando fala da proposta da educação, coloca a Universidade em questionamento quanto ao seu papel dentro dessa proposta educacional e diz que esta, por ser uma instituição formadora, não pode ser apenas um espaço composto de sala de aula e de professores cheios de teorias, a Universidade deve ser um lugar onde se fomenta a produção própria qualitativa, o "saber-fazer" e não somente uma proposta de caminhos trilhados por outros caminhos se constituindo em cópias das produções alheias. Se da prática surge a proposta teórica, é com ela e a ela que os estudantes precisam ser apresentados e desafiados a criar posições para aprenderem a fazer.

[1] Área de terra que fica em frente de uma casa de fazenda ou de sítio. Originária de uma cultura rural, o terreiro é o terreno amplo à volta da casa [...]. (WIKIPÉDIA)

Adentrando a uma discussão mais aprofundada sobre a fundamentação lançada aos saberes locais, de experiências, percebemos que o 'senso comum' traz consigo na maioria das vezes uma espécie de sentido minimizado quando comparado aos saberes da academia que trabalha com os fatos comprovados, minuciosamente estudados, o chamado 'saber científico'. Dentro da proposta desse estudo que se baseia na perspectiva da pedagogia freireana, que por sua vez valoriza os aspectos locais e seus saberes, até mesmo dentro da academia, entendemos que o saber da experiência é tão legítimo quanto o saber produzido dentro da Universidade, pois segundo Caniello (2004),

> O conhecimento, nessa perspectiva, não 'aparece' importado de uma fonte universitária, cujo veículo seria o professor, mas produz-se continuamente como resultado da interface entre o saber já consolidado, que é resignificado a cada encontro pedagógico, e o saber que se produz (CANIELLO et al, 2004, p.8).

Nessa perspectiva, entendemos que o modo de aprendizado não se assemelha a um 'manual' em que consistem passos pré-estabelecidos para se seguir com rigorosidade a forma de se ensinar. O aprendizado na perspectiva real da educação se mostra como um processo, onde a principal preocupação desse processo é o reconhecimento e a reflexão do significado do 'conhecer'. Esse conhecer / aprender segundo o que Paulo Freire expõe resumidamente em suas obras é justamente o processo subjetivo daquilo que se aprende nas experiências cotidianas, na vivência com o outro.

Portanto, compreendemos a importância da Universidade como instituição formadora com a sua autonomia de informar, de formar, no entanto, faz-se necessário a reflexão contínua sobre o que é selecionado e descartado como forma de aprendizado. É importante que os saberes do sujeito camponês que se encontra na academia não sejam descartados, pois é também parte do processo formativo aprender com essa subjetividade, como já dito no parágrafo anterior, como já dito pelo mestre Paulo Freire. A Universidade não deve se distanciar, nem segregar qualquer forma de conhecimento que venha a contribuir no processo formador do sujeito que busca uma formação baseada nos princípios de compreensão do outro, da valorização das identidades culturais, de origem, e acima de tudo, um sujeito em processo de formação que busca a humanização e a capacidade de compreender a pluralidade, a subjetividade de cada um.

UNIVERSIDADE, SUJEITOS DO CAMPO E SABERES DAS EXPERIÊNCIAS

Nesse tópico iremos tratar de uma maneira mais específica sobre as discussões encaminhadas e desenvolvidas no período inicial de 07 de maço de 2013 a partir das rodas de conversas com quatro discentes camponeses do curso de pedagogia da UERN. Aqui traremos as vozes dos sujeitos como forma efetiva de análise sobre o que realmente objetivamos com esse estudo, que segundo o primeiro parágrafo da Introdução deste artigo é trazer as discussões trilhadas nas salas de aulas da Universidade, de forma a perceber as diversidades, misturadas nos sujeitos que vem de lugares e espaços culturais diferentes, perceber a academia como espaço de encontros e plurais aprendizagens a partir de experiências, dos saberes compartilhados, das trocas entre esses saberes e fazeres, onde se entrelaçam os saberes culturais, de origem, de experiências, em contribuições reais para o compartilhamento das ações geradoras de ensino e aprendizagem. Portanto, as vozes dos sujeitos que participaram desse estudo terá esse importante significado, o de afirmar se há de fato essa discussão em nas salas de aula, enquanto espaço formador.

Determinamos as etapas das discussões em cada roda de conversa, de modo que as estudantes pudessem falar abertamente sobre o que sentiam, enquanto camponesas inseridas em um curso superior. Inicialmente falaram sobre si, de onde vieram, suas dificuldades de estarem ali e o motivo pelo qual escolheram o curso de Pedagogia.

Percebemos que no início foi um tanto difícil para que algumas se expressassem principalmente as recém-ingressas na Universidade, que cursavam o primeiro período do curso, mas a interação e a socialização das ideias em comum as fizeram perceber o verdadeiro sentido de estarem ali, ao lado de pessoas com origens semelhantes, com pensamentos e ideias semelhantes.

Durante as rodas de conversa, ao dialogarmos sobre os saberes trazidos pelos discentes camponeses e esse diálogo com os saberes da academia, todos expressaram de forma contundente que há uma carência nessas discussões. Expuseram que, as ideias trazidas e discutidas em sala de aula pelos professores não abordam o sujeito do campo no que diz respeito à suas experiências, sabres. Quando há algum tipo de discussão sobre esses aspectos, normalmente ocorre entre os próprios discentes camponeses, que

já traz naturalmente as suas práticas para serem confrontadas com aquilo que aprende. Segundo a estudante 'F'[2] que cursa o 8º período de Pedagogia na UERN

> Os saberes do campo que a gente traz é muito deixado de lado, é como se fosse algo inutilizável, digamos, pra graduação. É meio que, um saber "fora parte" do que você deve aprender na academia. E já os conhecimentos aprendidos na academia já parte mais pra o científico, pra saberes comprovados que já foram estudados há séculos atrás. Eu não vejo essa relação. (Acadêmica do 8º Período do Curso de Pedagogia, UERN)

Então, entendemos que essa prática de discutir o que o sujeito traz de sua vivência de antes ou mesmo durante o curso não é algo que venha acontecendo nas discussões da academia, pois trazendo o que a própria aluna diz, esses saberes são percebidos de certa forma como inúteis à formação acadêmica, entende-se que é deixado como uma condição apenas para o aspecto pessoal do formando, mas entendemos também que não deve haver separação entre as suas concepções pessoais e a que se pretende enquanto profissional. Não pode haver atribuições que separam o sujeito em concepções de pensamentos pessoais, em outro momento, o sujeito profissional, em outro o sujeito pai/mãe, pois entendemos que há uma junção de todas as atribuições do individuo que participam ativamente em todos os seus aspectos, sem divergências. Assim, não há por que não trabalhar dentro da academia o sujeito de forma geral.

Os saberes advindos de cada um são conhecimentos prévios que trazemos para a academia, nesse caso, os saberes do campo atuam como atribuições que fazem parte da formação, pois segundo narrativa de 'C'[3], esse saber,

> [...] é uma carga que nós que vivenciamos, que moramos, que ainda retornamos lá faz parte do nosso cotidiano e acrescenta e muito na nossa vida acadêmica, porque muitas vezes o que aprendemos lá serve na nossa vida, e muitas vezes é redundante, a vida acadêmica é como se fosse uma coisa à parte da nossa vida pessoal [...]. (Acadêmica do 8º Período do Curso de Pedagogia, UERN)

[2] Aluna do 8º período do curso de Pedagogia do Campus Centra da UERN que se disponibilizou a contribuir no processo de pesquisa do projeto '*palavramundo*'.

[3] Aluna do 8º período do curso de Pedagogia do Campus central da UERN que também se disponibilizou a contribuir no processo de pesquisa do projeto '*palavramundo*'.

Na fala da estudante, percebemos que atenta para a importância da formação também para a vida, e essa forma de falar nos remete ao entendimento de uma formação cidadã, voltada para os aspectos sociais, humanos, de postura, etc.

Nas discussões em grupo, dialogamos também sobre a postura de cada um ao se identificar como camponês, e percebemos que não há (auto) rejeição quanto a isso. Mas ficou claro que há sempre algum tipo de preconceitos em relação a isso, e o individuo acaba omitindo ate certo modo a sua origem para não ter que passar por situações taxativas. De acordo com o depoimento de 'M'[4]

> [...] a pessoa tem assim, um medo de falar por causa que algumas pessoas acham que a pessoa é do sítio, não tem capacidade, até estranham da gente ter conseguido entrar na faculdade, acha que o pessoa do sítio é matuto, não tem noção de nada, mas assim, se me questionarem eu não vou ter vergonha de dizer que eu sou da zona rural [...] Porque assim, quando você fala que é do sítio o pessoal que é da cidade já olha diferente, já olha diferente, já olha como se fosse superior à você, olha como se você não soubesse de nada, não tivesse capacidade, subestimam sua capacidade, isso daí acontece muito. (Acadêmica do 2º Período do Curso de Pedagogia, UERN)

Então, é importante que seja enfatizado a questão da valorização dos saberes camponeses em sala, até mesmo por uma questão de (auto) reconhecimento de si, de orgulho e pertença ao seu lugar de origem, que muitas vezes acaba se perdendo diante de uma omissão de sua origem por receio de rejeição, exclusão.

Portanto, diante de uma análise aprofundada dos dados que dispomos dessa pesquisa, entendemos que esse diálogo não existe como diretriz para a formação do sujeito, não há um espaço dentro do PPC de pedagogia que direcione esses questionamentos, esse reconhecimento de alunos que são oriundos da zona rural, como por exemplo, uma disciplina específica. Tudo acontece em volta dos exemplos e das bases urbanizadas, mais comuns à maioria dos acadêmicos. De acordo com as conversas, a única disciplina que dialoga com maior exclusividade em relação aos camponeses é a disciplina do primeiro período do Curso 'Antropologia e Educação', quando apresenta texto com realidades culturais diferentes, textos voltados para as tribos, para as plurais culturas. As demais disciplinas não atentam para tal discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar o ingresso numa universidade há algumas décadas atrás não era privilégio para muitos, o termo estudar ou dar continuidade aos estudos eram vividos apenas por aqueles que saiam de seus lugares, de suas raízes para buscar crescimento e formação em cidades maiores, desenvolvidas. Muitos camponeses nessa época nem sequer imaginava ultrapassar o ensino fundamental. Hoje é importante salientar que muitos camponeses estão ultrapassando barreiras que antes eram quase impossíveis.

Essa inserção do camponês na academia não é por si só suficiente, defendemos que é imprescindível que seja mantida a sua identidade e as suas experiências nos diálogos em sala de aula. Ora, a formação profissional do indivíduo não elimina a sua formação pessoal, cotidiana, o Próprio Paulo Freire diz em sua obra que "não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem" (FREIRE, 2001, p 40). Assim fica claro que há mistura do indivíduo en-

[4] Atualmente aluna do 2º período do curso de Pedagogia do Campus Centra da UERN que participou do processo de pesquisa do projeto '*palavramundo*'.

quanto pessoa na sua formação como profissional seja em que área for. A 'palavramundo', vem dizer exatamente que antes de o individuo aprender o sentido da linguagem nos espaços educacionais formais, o aluno aprende antes de qualquer coisa, a relação dessa linguagem com o mundo, com as suas experiências cotidianas, é assim que ele aprende.

Portanto, é cabível e importante considerar as situações reais de alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quando dizem em seus relatos que não há um diálogo voltado para a realidade dos alunos camponeses dentro do Curso de Pedagogia da faculdade de Educação. Na concepção dos estudantes, esses saberes que eles trazem são deixados de lado, são inutilizados, é como se tivessem que se adaptar a uma realidade urbana, a saberes apenas científicos, a realidades diferentes para poder 'se situar' dentro das metodologias utilizadas pelos professores no curso. Assim, rotulamos esse professor ao se formar como um profissional urbano, que desconhece uma metodologia aproximada de trabalhar com alunos camponeses, de trabalhar com a realidade rural, pois a formação pedagógica deve ser abrangente, deve ser respingada de todos os modos de conhecimentos. Durante o processo de formação o discente sente a necessidade de expor as suas experiências de vida, mas se as suas vivências são rurais, de uma vida de trabalho na roça, de culturas tradicionais que se mantém em meio às gerações, porque não expor.

A responsabilidade do professor enquanto docente, enquanto alguém que media o conhecimento está acima de qualquer regionalidade, mas para que esse conhecimento, essa prática mediadora possa abranger a todos, é preciso que a formação desse profissional seja a base para que ele possa ter autonomia de conhecer a realidade de seu aluno, do campo, da cidade, da periferia, do bairro nobre. O Direito a dialogar sobre o seu espaço, sua origem, seu lugar e experiências numa construção coletiva, onde se aprende mutuamente.

Mais uma vez, a prática educativa é muito mais do que aquilo que se propõe o programa de uma grade curricular de um curso de formação, essa prática vem também das experiências, dos contatos, do próprio senso comum que os sujeitos aprendem e utilizam no seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Arimatea Barros; **ROCHA**, Ariza Maria; [organizadores]. *História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros*. / Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CANIELLO, Márcio; **TONNEAU**, Jean-Philippe; **LEAL**, Fernanda; **LIMA**, Josafá Paulino de; **ARAÚJO**, Alexandre Eduardo de. *Projeto UniCampo: Uma Universidade Camponesa para o Semi-Árido Brasileiro*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. 1991 – *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Paulo Freire – Notas: Ana Maria Araújo Freire – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WIKIPÉDIA: *A enciclopédia livre*. Disponível em < http://pt.wikipedia.org/wiki/Terreiro > Acesso em 29 de maio de 2013.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PROJOVEM URBANO E AS REPERCURSSÕES SOBRE A CIDADANIA DE JOVENS EGRESSOS EM SÃO LUÍS

EDINÓLIA PORTELA GONDIM
Universidade Federal do Maranhão – edinolia@yahoo.com.br
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
Universidade Federal do Maranhão – leliacris@hotmail.com

INTRODUÇÃO

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

Esse artigo é parte da pesquisa que realizamos em nossa tese de doutorado em que avaliamos o ProJovem (PJ) implementado nos anos de 2005/2006, na cidade de São Luís-MA. O trabalho se caracteriza como uma pesquisa acadêmica de cunho avaliativo, e assume-se como uma abordagem qualitativa que se complementa com dados quantitativos. Aproxima-se de uma análise comparativa, à medida que utilizamos um grupo de controle como uma particular estratégia. Para tanto, estudamos 154 sujeitos, sendo 74 egressos do programa e 80 não ingressantes, que compuseram o grupo de controle.

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

Para imprimir rigor ao estudo e extrair resultados fiéis de maneira eficiente, optamos pela combinação de duas técnicas: grupo focal,[1] com a utilização de questões/temas, e aplicação de questionário. As duas técnicas foram utilizadas também no grupo de controle, este empregado com fins comparativos em relação ao grupo de jovens egressos, com o objetivo de estimar os efeitos de outras políticas que costumam superestimar os dados obtidos nos grupos avaliados. (ARRETCHE, 2001; DRAIBE, 2001).

Por considerar a avaliação como um fenômeno em movimento que interage com os sujeitos e o contexto (MINAYO, 2005; SILVA, 2008), e ainda atentos à defesa de que a associação das propostas

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

teóricas de avaliação com a antropologia pode produzir estudos promissores, embora não excluídos de contradição, elegemos como pergunta principal de pesquisa: **Qual a diferença provocada pelo PROJOVEM na vida dos egressos desse programa, que residem em São Luís- MA?**

Os resultados obtidos em resposta a mencionada questão são o foco do nosso estudo o qual será discutido nos próximos tópicos.

PROJOVEM URBANO E A PERSPECTIVA DA CIDADANIA: CAPTURANDO AS DIFERENÇAS PROVOCADAS NA VIDA DOS JOVENS EGRESSOS.

A Política Nacional para juventude brasileira implementada em meados da década de 2000 é composta por três propostas que teriam que atuar simultaneamente: a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem,[2] programa socioeducativo, configurado como uma política específica,

componente estratégico da Política brasileira de Juventude, localizado naquele contexto sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Sua proposta contempla como aportes teóricos e de ação os conceitos de inclusão social e de educação integrada, justificando a presença do primeiro conceito pela concreta tensão entre o local e o global existente na sociedade atual, considerando que, mesmo com inúmeros processos de integração globalizada, existem incontáveis ações excludentes que alimentam profundos sentimentos de desconexão com o mundo e entre os pares. O segundo conceito é explicado pela necessidade de integração indissociável entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária, pois, ao ser realizada essa integração, tornaria viável a concretização do primeiro conceito – a inclusão social.

Ainda em sua concepção teórica o PJ, reafirma a condição de cidadania dos jovens e ressalta que pretende tirá-los do estado de vulnerabilidade em que se encontram. Para tanto, lhes oferece a oportunidade de voltar à escola,[3] a chance de identificar as oportunidades de trabalho por meio da qualificação profissional e a possibilidade de construir experiências de ações junto à comunidade em que estão inseridos, o que para nós significa proporcionar-lhes noções de cidadania.

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

[2] O objeto do estudo é o PJ Urbano implementado em 2005 nas capitais brasileira, destinado a jovens de 18 a 26 anos de idade em estado de vulnerabilidade, que sabiam ler e escrever mas não haviam concluído o ensino fundamental. O programa tinha durabilidade de 12 meses e os jovens recebiam uma bolsa de 100 reais para frequentá-lo. Reformulado em 2008 o PJ passou a denominar-se de Integrado (PJ Urbano, PJ Adolescente, PJ Campo, PJ Trabalhador), em 2012 sofreu novas mudanças quando se desvinculou dos demais PJs e migrou para o Ministério da Educação.

[3] Concluir o Ensino Fundamental e continuar os estudos.

tuado acima da linha da pobreza e que tenha direito ao trabalho digno,[4] com salários compatíveis, direito à escola de qualidade, e ao sistema de bem estar.

Desta forma, compreendemos que, em linhas gerais, à medida que o PJ promove o acesso da juventude aos mencionados bens sociais e culturais, está retirando a juventude de uma situação de vulnerabilidade e, indubitavelmente, proporciona-lhes oportunidades de inclusão social.

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

Nesta perspectiva, quando nos propusemos a avaliar o PJ no sentido de examinar a diferença que esse programa provocou na vida dos beneficiários residentes em São Luís, nossas intenções se direcionaram para sabermos das contribuições do programa para o exercício da cidadania dos concluintes. Para tanto, tomamos como base as finalidades do programa, os seus objetivos e as suas expectativas, os quais expressam de forma ampliada importantes fatores, tais como: a reinserção do jovem na escola, a capacitação dos jovens para que pudessem identificar oportunidades de trabalho e inserirem-se no mundo do trabalho e o desenvolvimento de ações que lhes possibilitassem experiência em ações comunitárias.

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

Assim sendo, ratificamos que nos movemos em direção ao conceito de cidadania defendido por Arendt (2007), em que, na sociedade atual, a condição humana antes de tudo precisa ser compreendida a partir do "direito ao direito", bem como pela concepção inaugurada no século XX, que aufere aos cidadãos direitos aos bens socialmente produzidos. No caso dos jovens pesquisados, são conferidos como direitos o acesso à escola possibilitando continuação dos estudos, inserção no mundo do trabalho e o engajamento em ações comunitárias.

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

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

No entanto, ao aprofundarmos as análises comparativas e considerando que o grupo de controle é composto por jovens com características e situações de vida similares à dos concluintes do

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

programa, notamos que existem variáveis que sinalizam avanços que se referem, prioritariamente, à existência do programa não isolado, mas tomado nesse contexto. Dentre estas, podemos citar o prosseguimento na educação formal como uma das variáveis de maior expressividade, tendo em vista a constatação de que 71,6% dos jovens egressos continuaram os estudos, contra 31,2% de jovens não ingressantes que compuseram o grupo de controle.

Outra questão que nos é apresentada – não de forma imediatamente reveladora, mas após persistentes indagações e desvelamentos das aparências que geralmente acobertam os fenômenos pesquisados (BACHELARD, 1996) – é a relação direta do jovem com o mercado de trabalho. Entre os egressos, durante o ano de 2010, não foram localizados jovens desenvolvendo atividades de "bico",[5] ao passo que, entre os não ingressantes, localizamos 41,25%. Importa dizer que nos anos de 2005 e 2006 o número de jovens egressos que ocupava postos de trabalho dessa natureza alcançava a mesma média dos existentes no grupo de controle: sessenta (60) egressos e cinquenta e sete (57) não ingressantes. Contudo, embora não tenhamos localizado jovens egressos na condição de trabalho de "bico", o número dos que estão formalmente trabalhando ou mesmo recebendo salários mensais é, em média, o mesmo dos não ingressantes, e, portanto não existe diferenciador significativo. Os dados a seguir nos possibilitam melhor visualizar a situação: os e**gressos –** 31 jovens recebendo salários mensais, porém, sem vinculo formal de trabalho, 41 com vinculo formal de trabalho, nenhum em trabalho de "bico" – os **não ingressantes:** 48 jovens sem vinculo formal, mas, com salários mensais, 32 com vínculos formais; 33 situados em atividades denominadas bico.

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

Chama-nos a atenção também o alcance da consciência demonstrada por essa juventude sobre a sua situação profissional, pois aqueles que não possuem vínculo formal mostram-se insatisfeitos com esta situação. Outros demonstram insatisfação com os salários não condizentes ou mesmo porque pretendem realizar trabalhos que lhes proporcionem autorrealização e reconhecimento social. O interessante é que o requerimento de tais aspirações se manifesta dentro de um modelo de conduta que considera valores como dignidade, solidariedade e crédito em si próprio.

A terceira questão que se revela como uma variável no diferenciador do programa na vida dos egressos remete-se ao último item por nós perquirido: o engajamento desses jovens concluintes em ações comunitárias, tendo em vista ser essa uma das dimensões do programa, e que se interrelaciona com as suas finalidades e expectativas. Nesse item observamos um acentuado espírito gregário nos dois grupos pesquisados (egressos e não ingressantes), mesmo porque, nesse estudo, a expressão maior de ação comunitária se desloca para a agregação juvenil no interior das manifestações culturais.[6] Tal deslocamento se justifica porque, em São Luís, como em outros contextos que valorizam as expressões culturais/religiosas, essas também funcionam como elo que congrega e fortalece vínculos entre as pessoas, bem como, entre as pessoas e o próprio lugar/ comunidade.

Desta forma, o diferenciador que se revela como efeito produzido pelo PJ nesse item se assenta, essencialmente, na existência de um número razoável de jovens egressos engajados em ati-

[5] Atividades realizadas esporadicamente sem vinculo formal e sem salário fixo.
[6] Bumba-meu boi, Cacuriá, Festa do Divino Espírito Santo e outras manifestações culturais e religiosas próprias de São Luís/MA.

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

Pensamos que a preferência juvenil por essa forma de engajamento (manifestações culturais),[7] em detrimento das demais, ocorre, em primeiro lugar, motivada pelo peso que essas manifestações carregam dentro da cultura ludovicense, pois são centenariamente cultivadas objetivamente e no imaginário social.

Em segundo lugar, porque as manifestações culturais são carregadas de alegria, entusiasmo, arte, movimento e comportam um grande aspecto de entretenimento, o que vem a combinar com as características imanentes da juventude. No entanto, notamos que o aspecto alegre e prazeroso existente nessas manifestações não impede que os jovens guardem em si valores e sentimentos de cooperação, solidariedade e comunidade, pois a participação ativa nessas atividades culturais faz com que realizem esforços para elevar e dar visibilidade à comunidade onde estão inseridos.

Sublinhamos que no decorrer deste estudo podemos identificar alguns equívocos do PJ, tais como:

- Pouca contribuição dos Arcos Ocupacionais,[8] componente de uma das dimensões do programa, para o aprendizado dos concluintes;
- A insuficiente carga horária da Dimensão Qualificação Profissional,[9] bem como daquela destinada à Ação Comunitária;
- O formato organizacional e ideológico do programa como política, pois coaduna com os parâmetros da política neoliberal, populista, assistencialista e focalizada, que é contrária à luta por uma política educativa universalista, travada a partir da redemocratização do país na década de 80;
- A forte incongruência que se revela na materialidade do programa como um equívoco perante uma política educativa profissionalizante;
- A forma como o programa foi situado no cenário nacional: uma estrutura socioeducativa vertical, emergencial, comportando em si uma burocracia específica (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009).

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

Todavia, precisamos destacar que, além do acesso, para que a escola seja considerada um bem que compõe a cidadania dos indivíduos, precisa oferecer garantias de qualidade social. Con-

[7] Na atualidade, são apreciadas durante todo ano, especialmente no período dos festejos juninos, e tal preferência é uma das características que marca e distingue o povo maranhense, tendo em vista que são tradições que se revelam como culturais.

[8] Item curricular parte da Dimensão Qualificação Profissional onde ocorriam as oficinas.

[9] O PJ tinha uma carga horária de 1.600h, sendo 1.400h destinadas a dimensão Escolarização, 350h destinadas à Dimensão Qualificação Profissional e 50h para a Dimensão Ação Comunitária.

forme esta lógica, se levarmos em conta as recorrentes situações de constrangimento pelas quais a maioria dos jovens que fazem ou fizeram formação escolar no PJ ou em programas similares passam no interior das instituições em que prosseguem os estudos, essa escola que os exclui não pode ser reconhecida como de qualidade.

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

Já no atinente ao engajamento dos jovens nas expressões culturais de cunho coletivo comunitário, os efeitos do PJ, no sentido diferenciador de sua contribuição para cidadania, são expressos de outro modo, pois os resultados nos levam a admitir que a Dimensão Ação Comunitária tenha proporcionado à juventude egressa ações concretas que lhes permitiram o exercício da cidadania, entretanto, em um plano mais abstrato, a exemplo, a consciência de que a sua condição humana lhe possibilita "o direito ao direito" (ARENDT, 2007).

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

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

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

Pensamos que a mencionada dificuldade também está diretamente ligada às novas exigências do mundo do trabalho, que vem substituindo a força de trabalho pela tecnologia. As formas tradicionais de trabalho, definidas a partir do paradigma taylorista/fordista[10] são pouco utilizadas na atualidade. O novo momento exige a presença da ciência e da tecnologia no conhecimento do trabalhador, no sentido de que esse domine os processos produtivos e sociais. Isso demanda, para alcançar postos de trabalho digno, com níveis salariais e condições coerentes, ir além do desenvolvimento de competências cognitivas, necessitando também de competências que possibilitem bons

[10] As relações entre capital e trabalho centravam-se no modelo de Estado de Bem-Estar Social, mediadas no âmbito dos Estados Nacionais.

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

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

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

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

Importa dizer que, a despeito do discurso dominante que associa aumento de escolaridade com empregabilidade, o cenário educativo, em especial da educação profissional, demanda desiguais aportes e modelos de educação. Para os que estão sem emprego ou desenvolvendo trabalho precarizado, é oferecida uma formação simplificada, de curta duração, como no caso do PJ. Aos outros, pequeno grupo que ocupará os postos que se referem à concepção, manutenção e gerência, é oferecida uma formação de maior complexidade, maiores custos e longa duração. Não se pode negar, por outro lado, que a tendência mundial à elevação da escolaridade venha produzindo uma participação mais qualificada na vida produtiva das pessoas, provocando significativas mudanças no social e gerando novos padrões de consumo, em decorrência da reunificação entre ciência, trabalho e cultura. Esse fator realmente estabelece uma nova relação entre homem e conhecimento, porém, em sociedades como a nossa, isso não altera a distribuição desigual dos bens econômicos e culturais produzidos socialmente.

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

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

Observamos que o trabalho com esse formato tem expandido muito no Brasil e em São Luís. Últimas pesquisas realizadas em dezembro do ano de 2011 anunciam índice de 5,2% de queda no desemprego do país (IBGE, 2011), sendo o mais significativo dos últimos nove anos. Contudo, Arroyo (2007) já vem alertando sobre esses índices de pesquisas, pois, em geral, tratam de trabalho precarizado, subempregos que não garantem a sobrevivência imediata e acarretam consequências danosas. Que perspectivas futuras pode ter um jovem que será identificado como sujeito que exerce indefinidamente um trabalho sem dignidade? Além da visão negativa de si mesmo, o traço mais sério é a insegurança. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, cria a ideia de ser alguém sem horizontes, e não ter horizontes é não construir um caminho: "Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano." (ARROYO, 2007, p. 8).

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

PARA CONCLUIR

Antes de ter expectativa de participação no crescimento do país, como requerem as determinações das organizações internacionais[11] e agencias multilaterais[12] imbutidas nas politicas para juventude, os jovens egressos participam do mesmo contexto social daqueles que, longe de um bem viver democrático, são motivo de preocupação da sociedade, ao integrarem um grupo de risco com maior propensão à violência e à marginalidade. Por estas exercerem efeitos danosos sobre a segurança pessoal e sobre a imagem que fazem de si mesmos, assim, tais sujeitos terminam se afastando das diversas formas de pertencimento, o que reforça a negatividade e acaba por levá-los a sucumbirem à situação de vulnerabilidade.

Contudo, tal situação não chega a abalar determinantemente as formas de pertencimento e agregação dos concluintes do programa, tampouco reduz a confiança que esses jovens depositam no mundo, no futuro e em si mesmos. Com o decorrer de nossas análises, nos encaminhamos a concluir que, apesar das variáveis existentes no percurso do estudo, em que algumas possuem implicações direcionadas propriamente ao PJ, o contexto conjuntural inerente à sociedade em que vivemos, com suas férteis desigualdades das mais variadas ordens, influencia e muito determinam os limites de cidadania, dispensando objetivamente a ela, feições correspondentemente aos niveis sociais a que os sujeitos pertencem. Assim, não possuir cidadania plena assegurada é uma forte característica das pessoas que compõem os estratos sociais mais baixos.

[11] ONU, Unesco e OIT
[12] BM e BIRD

Portanto, mesmo tendo aproveitado as oportunidades oferecidas pelo PJ, as restrições impostas pela conjuntura social impedem que os egressos possam usufruir da cidadania em sua totalidade. Desta maneira, o PJ não proporcionou completa cidadania aos egressos, mas contribuiu de forma particular para amenizar o estado de vulnerabilidade dos beneficiários egressos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma Contribuição para fazermos avaliação menos ingênua. In: BARREIRA, Maria Cecilia. R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 115-142.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens- adultos populares? **Rev. Educ. Jovens e Adultos**, v. 1, p. 01-108, ago. 2007.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição de uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Secretaria Geral da Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem. **Projeto do Programa ProJovem:** educação qualificação e Ação Comunitária. Brasília, DF, 2005.

DRAIBE, Sonia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de umtrabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/ PUC, 2001. p. 8-33.

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

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

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

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

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

ORAGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho Descente nas Américas.** Brasília, DF, 2006.

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

UMA EJA DE SENTIDOS: A PROPOSIÇÃO DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO COM O SABER

LUANA SOBRAL HILARIO
UFRN luanasobral138@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

"Nascidos e criados" dentro de uma sociedade onde a escola nos antecede, habituamo-nos ao discurso da educação escolar como um projeto social que colabora tanto para as conquistas particulares quanto para as coletivas. De reconhecimento universal, a escola é sempre associada à condição imprescindível para o desenvolvimento e progresso social, moral e econômico de uma nação, sendo, portanto, indispensável a todos os indivíduos passarem por essa instituição (SACRISTÁN, 2001). Todavia, a vivência escolar permeada por todo esse prestígio e as prometidas recompensas não é realidade para o conjunto da população brasileira. Ou pelo menos, não com iguais possibilidades de acesso, permanência e sucesso. Precisamente pensando nessas formas desiguais de "experienciar" a educação escolar, que nos inquietamos com a persistência de trajetórias escolares intermitentes identificadas nas turmas da EJA.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento em nível de mestrado a ser realizada numa escola pública de Natal-RN nas turmas da EJA e tem como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos pelos educandos aos saberes escolares. Como objetivo específico desse escrito, problematizamos a partir de indicador nacional e da escola lócus da pesquisa, a manutenção desse movimento histórico de entradas e saídas dos educandos das instituições de ensino, acompanhada geralmente pela marca do fracasso.

Tivemos como ponto de partida que a exclusão outrora realizada fora da escola, pela negação do acesso, agora acontece dentro das instituições, sobretudo, por uma possível distância entre os objetivos previstos pela escola e os interesses dos educandos. Mas, para sustentar nossas reflexões, fizemos uso de Bernard Charlot (2000; 2005) para buscarmos entender a atribuição de sentido dada pelos educandos a partir da sua relação com o saber. Apostando nessa relação como condicionante para a continuidade ou a desistência dos estudos, o sucesso ou o "fracasso" escolar dos sujeitos.

Para tanto organizamos nosso trabalho em três seções. A primeira ocupou-se em materializar através de dados estatísticos uma tendência desde o final do século passado em garantir o acesso de todos à educação. Porém, identificamos que este acesso não foi refletido em igual proporção na permanência e no sucesso dos sujeitos em suas caminhadas escolares.

No segundo momento, fizemos a defesa de que a produção de sentido, fruto da relação do sujeito com o saber é central para compreendermos sua vivência escolar. Pois, uma relação com o saber em que o sentido não tenha vinculação com as experiências, interesses e necessidades dos educandos, não será capaz de mobilizar o sujeito na atividade de aprender.

Dado o momento da pesquisa, ainda não ouvimos os educandos, e, portanto, não temos condições de analisar os sentidos atribuídos por eles aos saberes escolares. Porém, entendemos ser consenso à necessidade da escola conhecer esses sentidos, se aproximar das expectativas, objetivos e motivações para os sujeitos estarem na escola.

Sendo assim, é preciso haver o diálogo entre essa instituição e seus educandos. E o terceiro momento desse trabalho, se dedica a propor e discutir a partir de Paulo Freire (1994; 2005) o diálogo autêntico, como indispensável a uma escola que almeja oferecer a seus educandos relações de sentido com os saberes.

EJA: UMA RELAÇÃO DE ENCONTROS E DESPEDIDAS

A educação no Brasil só se torna direito de todos em 1988 através da Carta Magna e é reiterada e esquematizada em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394. A educação como direito de todos garantida em lei, emerge num cenário de desigualdade educacional histórica. Indicadores apontam o caráter seletivo e excludente da educação brasileira até aquele momento.

Á exemplo, temos os dados sistematizados no Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP), onde revela a discrepância na taxa de analfabetismos entre a zona urbana e a zona rural do país nos anos de 1996, para a população de 15 anos ou mais. Segundo o IBGE, Pnad para o primeiro grupo, o percentual era de 10,7, enquanto na zona rural o valor chegou a 31,2%, ou seja, 20% a mais de analfabetos do que na zona urbana.

Tal diferença, também se revela entre as regiões do Brasil. Ainda de acordo com o IBGE, Pnad 1996 (INEP), para o grupo com a mesma faixa de idade a taxa de analfabetismo na região Sul era de 13,4%, já na região Nordeste o número supera em mais de três vezes, atingindo 44,9% de analfabetos.

Mesmo considerando os distintos processos sociais, políticos, culturais e econômicos de formação desses lugares, os números nos indicam que de fato havia uma priorização na oferta do ensino para determinadas regiões e zonas, e consequentemente para determinados sujeitos. Ou ainda, que parte da população brasileira esbarrava em condições objetivas e subjetivas para acessar os bancos escolares.

Seja por esses motivos ou outros, o fato é que a conquista recente do direito era necessariamente acompanhada de preocupações próprias a um sistema educacional não organizado para atender um contingente tão grandioso e plural, como o que passava a ser demandado.

Pressões acadêmicas e sociais exerceram papel importante para que a educação pudesse de fato ser realidade para um número maior de sujeitos. Uma expressão desse empenho é a construção em 1998 do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de fortalecer e assegurar a educação em todos os níveis nas zonas de Reforma Agrária.

Verifica-se nos indicadores e produções bibliográficas uma tendência para garantir a universalização do ensino básico, ainda em meados do século passado, consoante o IBGE, houve aumento no tempo de escolaridade dos sujeitos, bem como, ampliação no número de matrículas. Na primeira variável, para indivíduos de 15 a 19 anos, a média de estudo alcançava 4 anos em 1970. Já em 2001 a média de estudos para esses sujeitos na mesma faixa de idade era de 6 anos.

Consultando o PNE 2001, temos conforme o MEC/INEP e o IBGE, no ano de 1991 a taxa total de Matrículas no Ensino Fundamental era de 29.203.724, e em 1996 o número de matrículas aumenta

para 33.131.270. Dessa maneira, já se acompanhava um processo gradativo em assegurar o ingresso de todos no ensino escolar. Entretanto,

> [...] a universalização do acesso, ou seja, o oferecimento de condições iguais de oportunidades de ingresso, que é uma conquista dos setores mais empobrecidos da população brasileira, não conseguiu responder às desigualdades geradas pelos sistemas educativos. A seleção (inclusão/exclusão) não é mais feita no acesso à escola, mas no seu interior, na trajetória educacional, gerando novas práticas: o desempenho individual, a competição, o chamado "fracasso escolar". [...]. (RIBEIRO, 2011, p. 43).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, institucionalizada como modalidade de ensino na já referida LDB de 1996, num primeiro momento se apresenta como modalidade destinada para os que tiveram a negação do direito à educação na idade dita própria. Todavia, hoje a EJA além desse público "geracional", convive com a produção dos "fracassados" do ensino regular. Ou seja, com jovens e adultos que tiveram o acesso à educação legalmente garantido, todavia, esbarraram no que se refere a permanência e ao sucesso escolar. Nas palavras de Eliane Ribeiro:

> No que concerne às oportunidades educacionais para jovens e adultos com baixa escolaridade, embora elas tenham sido ampliadas na última década, a realidade ainda é bastante precária, principalmente porque a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, apontando para a divisão dos sistemas educacionais, a semelhança das diferenças existentes em nossa sociedade. [...] (2011, p.37)

Prova disso, são indicadores negativos de analfabetismo funcional.[1] Interpretado como tradução de um processo de exclusão antes feito fora da escola que, agora, passa a ser produzida dentro dela. Afinal, os índices atestam a passagem dos indivíduos pela instituição de ensino sem a obtenção do mínimo esperado: serem plenamente alfabetizados. São brasileiros e brasileiras com vivências escolares abreviadas, que os colocam segundo a PNAD 2009, realizada pelo IBGE, na porcentagem dos 20,3% dos analfabetos funcionais.

Consultando a ficha de matrícula de 39 alunos da EJA na escola pública de Natal, na qual realizaremos a pesquisa maior, verificamos que 13 deles já tiveram no mínimo duas passagens pela escola, marcada pela evasão ou reprovação. 12 sujeitos correspondem à segunda matrícula, e a metade desses tiveram sua última entrada na escola a pelo menos cinco anos. Outros 14 educandos chegaram, segundo a secretaria da instituição, sem histórico escolar anterior. Uns alegam que perderam esse documento; alguns justificam o fato de terem cursado em outra cidade e por isso faltam condições de recuperar o histórico; e ainda há aqueles que afirmam já terem estudado, mas foi tão breve que desconsideram a experiência passada.

Enfim, são trajetórias escolares interrompidas, intermitentes, de fracassos, desistências e insucessos, acompanhada de insistências, retornos, novas esperanças e expectativas. Problematizar, pois, as razões dessa experiência educacional ter a sombra da descontinuidade e do "fracasso escolar", que provoca contraditoriamente a busca pela escola, e na contramão o "abandono" dela, tornar-se urgente. Nesse sentido, é preciso nos aproximarmos do que gera a exclusão anteriormente *da* escola, agora produzida *na* escola.

[1] É considerado pelo IBGE como analfabeto funcional a pessoa que não completou, pelo menos, quatro anos de estudos.

UMA ESCOLA PARA MUITOS SENTIDOS

Pensamos a escola como um espaço de infinitas possibilidades e mesmo com funções plurais (política, econômica, socializadora, disciplinadora, (re)produtora de cultura, etc.), entretanto, por excelência, a escola é o lugar privilegiado de aprendizagens de saberes específicos. Nessa perspectiva, fazer uso dos estudos de Bernard Charlot (2000; 2005) nos ajudará a interpretar os sentidos que os educandos atribuem à escola a partir "da relação com o saber", estabelecida por um sujeito que é:

> "um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros à sua própria história, à sua singularidade." (CHARLOT, 2000, p. 33).

Homens e mulheres conscientes da sua condição permanente de incompletude, portanto, de constante busca, procuram na escola o que julgam não possuírem ou não saberem. São com diversos interesses, expectativas e representações de escola que os sujeitos realizam suas matrículas nas turmas da EJA. Porém, existe algo em comum: chegam ou retornam às instituições de ensino mobilizados pelo "desejo de", ainda que o objeto desejado por eles sejam distintos, ou desejados por diferentes motivos e com finalidades igualmente díspares.

A educação escolar, por sua vez, apresenta-se como o meio para se apropriar de parte do mundo e nele construir-se. Todavia, esse processo educativo perene só é possível com o desprendimento do sujeito, ou seja, é preciso estar aberto ao desconhecido, ao que lhe é exterior, mas também interior. É preciso desejar ser "educado", conforme Charlot "[...] Toda educação supõem o desejo, como força propulsionadora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é "desejo de"; a criança [o jovem e o adulto também] só pode construir-se porque os outros e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis." (2000, p.54).

O saber, como a experiência central da escola torna-se, ao menos em primeira instância, o objeto desejável para aqueles que a procuram. Um saber desejado pelos educandos seja como condição para inserção em determinados grupos sociais, quer seja como possibilidade de conquista ou melhoria de ocupações remuneradas, quer como ferramenta para maior autonomia.

É na relação dos sujeitos com os saberes, impulsionada pelo desejo que estará condicionado os sentidos atribuídos pelos educandos a escola. Logo, no percurso da vida, em geral, e nas vivências escolares, em particular, desejo e sentido estarão sempre juntos e na mesma direção. Sobre isso, Charlot oferece uma explicação:

> Conviria no entanto distinguir o sentido enquanto "desejabilidade" (valor positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação. Quando eu digo "isso tem realmente um sentido para mim", estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegiais, "não vale nada"). Mas, quando digo que não "entendo nada", isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado. (2000 ,p.57).

Essa ponderação tem importância quando compreendemos a atribuição de sentido ligado à capacidade de comunicar-se e de utilizar-se de um sistema de signos partilhados, mas, sobretudo,

nos determos sobre um sentido capaz de estabelecer diálogo e relação com o mundo, o nosso mundo. Em outras palavras:

> [...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (aceitando-se essa ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimentos de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

O sentido atribuído pelos educandos aos saberes escolares pode nos dar a chance de compreendermos as razões para os sujeitos terem uma trajetória escolar de começo, interrupções e recomeços, diante de um discurso de supervalorização da educação, paralelo às experiências individuais de abandonos, inadaptação, reprovações e desmotivações.

Estamos o tempo todo a falar de atribuições de sentido realizada por sujeitos que, como já supracitado, é um ser hominizado, singular e social. Portanto, construído sob variados ensinamentos: familiar, moral e ético; o qual ocupa posições sociais diferentes, bem como interioriza e interpreta suas vivências individuais e comunitárias de forma também particular. Nessa perspectiva, é um sujeito de produção de sentido que ao ser estudado deve ser tomado em sua totalidade. De tal modo,

> "[...] É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre o nosso lado social e nosso lado singular. [...] Por isso, deve-se entender a história escolar de uma pessoa ao mesmo tempo em uma perspectiva sociológica, como uma história social, e em uma perspectiva psicológica, como uma história singular." (CHARLOT, 2005, p. 27).

Assim sendo, a escola tem diante de si um grande e complexo desafio. Afinal, reúne em seu espaço uma pluralidade de sentidos, atribuídos pelos sujeitos educandos conforme a relação estabelecida com o saber. Portanto, empreender estudos a fim de conhecer e compreender os sentidos que os sujeitos atribuem oportuniza também a aproximação do que a escola vem oferecendo. E desta vez, não pela visão da própria instituição, mas por aqueles a quem ela se destina: os educandos.

O DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E O SUJEITO DA RELAÇÃO COM O SABER

Recuperando a concepção do homem em sua totalidade (social e singular), sabemos da necessidade de conhecermos minimamente quem são os sujeitos que buscamos compreender. Entretanto, até o presente momento da pesquisa, não tivemos a possibilidade de aplicarmos os instrumentos investigativos necessários ("conversa investigativa"; questionário; entrevistas semiestruturadas) para interpretarmos as falas dos educandos e, assim, iniciarmos nossa análise.

Todavia, como já apresentado na segunda seção deste trabalho, os números nos dão a clara informação que existe um movimento de idas e vindas desses educandos à escola, bem como, sujeitos oriundos do ensino regular com grande defasagem idade-série escolar. São seis jovens nascidos entre 1993 e 1998 continuando sua escolarização na EJA, dada às seguidas reprovações nos anos passados.

Dessa maneira, é imprescindível pensarmos o que tem se passado dentro dos muros escolares para continuarmos com expressivo número de educandos evadidos ou mesmo sujeitos em condição de fracasso escolar, já que, esses jovens e adultos estão chegando à escola, mas, não "conseguem" permanecer e lograrem sucesso nela.

Não cometeremos o equívoco de listarmos prováveis razões para essa realidade escolar, como se fossem dados pelos educandos, antecipando com isso suas falas. Se assim ocorresse estaríamos sendo acadêmicos bem intencionados reforçando a opressão em nome de uma generosidade que sucumbe a condição ontológica do homem de ser mais, de ser ativo e pensante (FREIRE, 2005). Nesse instante, limitaremos- nos tão somente a pensarmos, ancorados na construção teórica de Charlot, que a forma e os resultados da passagem pela escola estarão condicionados pelos sentidos atribuídos pelos educandos na sua relação com o saber.

Portanto, concluímos que para essa escola proporcionar relações de saberes, com sentido suficiente para mobilizar os educandos no processo de escolarização, é preciso por parte da instituição conhecer e compreender quem são os seus educandos, seus interesses escolares e os seus objetivos de vida.

Uma escola que imprima práticas e saberes pedagógicos elencados sem a devida construção coletiva com os sujeitos educandos, é, por conseguinte uma escola que contraria sua função de hominizar os sujeitos. Pois oprimidos nas possibilidades de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo ele deixa de ser tudo que pode ser.

O sujeito na sua condição de inacabado é por essência um ser de desejo, de busca e de aprendizagem. Todavia, só encontrando sentido, ou seja, completude de si nas relações que estabelece, é que se sente mobilizado na atividade empreendida.

Hominizasse é ingressar e apropriar-se em certa medida de um mundo já existente, construído por outros sujeitos "avançados" em sua hominização. A escola, por sua vez, tem sua contribuição nesse processo de tornar o homem animal em homem hominizado. Educação entendida como:

> [...] uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; [...]. (CHARLOT, 2000, p. 54)

Desse modo é o sujeito que aprende pela mediação do outro e participando de uma atividade. Entretanto, para estar disposto e desejando aprender é preciso para além da condição de inacabado, perceber sentido no envolvimento com essa atividade. E esse sentido dificilmente será despertado nos espaços escolares caso se conserve o hiato entre os objetivos institucionais e os interesses dos educandos.

Como desentrave, o diálogo é apresentado enquanto alternativa de superação da polaridade sujeito e escola. Propor o diálogo nesse sentido, não é travar uma disputa de forças, sobrepor um interesse ao outro, somente invertendo o lado do opresso com o do oprimido.

O encontro de dois ou mais sujeitos para trocarem opiniões, com a finalidade de uma das forças conquistarem a outra, não é diálogo. Para haver diálogo é preciso uma relação horizontal de A com B, em que ambos são considerados sujeitos que constroem o mundo, o interpreta e atribui sentido, bem como, implica em estarem dispostos a se desfazerem das suas verdades a fim de construir uma terceira verdade, que não é a soma das duas anteriores. (FREIRE, 1994).

Nessa direção, não defendemos a permanência da escola de um lado e os educandos do outro, onde agora este é quem vá ditar os saberes e as práticas pedagógicas. Mas que se construa por meio do diálogo autêntico uma escola cumpridora de sua função social e, sobretudo, uma escola significativa. Em síntese:

> A escola capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...]. mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente para que possam transformá-la coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

É preciso que a escola tenha um elemento elencado por Freire (2005) como necessário para a existência do diálogo: a humildade. É impossível conceber o diálogo caso a escola, por ser um espaço institucionalizado, se considere autossuficiente, ao ponto de ignorar toda produção sócio cultural dos sujeitos da EJA. Sobre a valorização o dos saberes e vivências dos educandos, Lana Fonseca aprofunda:

> Na Educação de Jovens e Adultos [...] há todo um discurso da "utilização das experiências" dos alunos no processo ensino aprendizagem. Entendemos que essas experiências dos alunos representam mais do que suas vivências cotidianas, sendo mesmo suas formas elaboradas e sistematizadas de entenderem e explicarem a realidade. Entretanto, na maioria das vezes, seguimos os seguintes caminhos: ignoramos essas "experiências" ou as utilizamos como meramente ilustrativas ou como ponto de partida para que possamos superá-las e chegar ao conhecimento dito "correto e coerente", pois encaramos os conhecimentos dos jovens e adultos que frequentam as salas de aula de EJA (e de classes populares de uma forma geral) como erros, mitos ou como uma visão primitiva da realidade. (2011, p. 216).

Logo, para que as experiências, as singularidades e os saberes dos educandos sejam efetivamente pautados no processo de ensino aprendizagem, é indispensável o diálogo com os sujeitos educandos da EJA, os quais historicamente foram tratados a margem da sociedade brasileira, e por muito tempo tiveram suas demandas silenciadas.

A tarefa não é fácil, implica um comprometimento cotidiano, uma resistência e mesmo contrariedade à formação cultural e histórica de dominação, hierárquica, homogeneizadora e classificadora a qual fomos submetidos. Afim de concebermos os sujeitos como sujeitos de criticidades e criatividade capazes de fazer e refazer mundo (FREIRE, 2005). Talvez na consolidação dessa relação dialógica, estaremos encurtando o caminho em prol da afirmação do direito de uma EJA e, sobretudo, de a uma escola significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista do direito de todos à educação, inclusive para os que não tiveram acesso a ela em idade dita apropriada é sem dúvida um grande avanço. Todavia, como já discutimos, ela marcou o inicio de novos desafios, dentre eles a permanência e sucesso desses sujeitos que agora chegam às instituições de ensino, maiormente compondo as turmas da EJA.

Garantir, pois, a permanência e o sucesso são tão ou mais importantes quanto garantir o acesso. Afinal, pouco vale abrir as portas de entrada e "escancarar" os portões de saída. A injustiça não é menor ao se fazer a exclusão dentro da escola, antes feita fora dela.

Pensar essas questões implica pensar quem são os sujeitos educandos, questionar-se sobre o que buscam pela primeira, segunda ou mais vezes os 39 alunos matriculados na EJA numa escola potiguar. Pode-se começar por reconhecê-los como seres humanos conscientes de sua condição de inacabamento e possuidores de desejos. Sujeitos que ocupam uma posição na sociedade e são

formados e formadores de relações sociais. E sujeitos singulares, os quais interpretam o mundo e sua inserção nele de forma única.

Nessa perspectiva, sua experiência escolar estar influenciada por esses condicionantes. Logo, sua relação com o saber, objeto central da experiência escolar, é dependente do desejo desse sujeito, de suas referências sociais, bem como, da interpretação que ele faz dela. Ou seja, o sujeito atribui sentido na relação com o saber,

O que problematizamos, foi exatamente a "ausência de sentido", ou melhor, um sentido distinto daquele vislumbrado pelo educando o qual, como resposta, tem entrado e saído da escola repetidas vezes, ou mesmo permanecido nela, porém com inúmeras reprovações.

Seja em razão das representações de escola, da sua necessidade profissional, da sua identidade de classe os sujeitos estão resistindo aos saberes os quais não correspondem as suas experiências, ao seu repertório cultural, a sua expectativa de vida e escolar.

Entendemos, então, que um caminho necessário para a escola oferecer relações significativas com os saberes, é apropriar-se das trajetórias de vida dos educandos, das suas vivências, das formas de sobrevivência. É considerar e efetivamente tratar como conteúdo pedagógico os sabres e as práticas sociais e culturais dos educandos.

Nesse sentido, foi que propusemos o diálogo como alternativa para o encontro horizontal entre escola e educandos. Pois, continuaremos excluindo sujeitos de direitos, caso permaneça a escola com seus objetivos arbitrários numa via, e na contramão os educandos com seus desejos ceifados.

Destarte, os sentidos que os sujeitos atribuem na sua relação com os saberes muito dirá sobre o que a escola está oferecendo e o que os sujeitos estão desejando. Porém, mesmo sem as falas dos educandos, partimos de uma premissa: o conhecimento desses sentidos só fará sentido caso haja espaço para o diálogo autêntico entre escola e educando.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio. **Sínteses de indicadores**, 2009. Disponível em:http://www.ibge.gov.br/home/presidência/noticias/noticias_vizualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1. Acesso em: jun.2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: jun.2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemd, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artemed, 2005.

DI PIERRO. Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação Social**, Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 1115 – 1139, out. 2005.

FONSECA, Lana. Possibilidades epistemológicas da construção compartilhada de conhecimento: reflexões sobre a didática para a educação de jovens e adultos. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas.** Rio de Janeiro: Nau editora: EDUR, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/estisticas/analfabetismo> Acesso em abr. 2013.

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectiva. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RESGASTE HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DA EJA E O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA NESSA MODALIDADE INTRODUÇÃO

ADRIANA LIMA MONTEIRO
ANA PAULA DE MOURA

INTRODUÇÃO

As histórias de vida constituem um valioso instrumento pedagógico e caminhos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que contribui para a compreensão de valorização das especificidades que compõem a identidade desses atores. Portanto questiona-se: qual a importância das histórias de vida dos alunos da EJA no seu processo identitário e como vem constituindo o perfil do profissional docente? Diante disso, objetiva-se discutir as histórias de vida dos estudantes da EJA e o perfil do profissional docente que atua nessa modalidade.

Este artigo se configura como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo no momento em que privilegia a compreensão do fenômeno pesquisado, visto que, buscou-se discutir sobre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim também, como o perfil do profissional docente que atua nessa modalidade de ensino, uma vez que o mesmo necessita de habilidades e competências específicas que venham a atender as diversidades de interesses do alunado da EJA.

No intuito de compreender a realização desse trabalho terá como embasamento teórico alguns estudiosos que discutem os princípios norteadores da EJA, Freire (2011), Carvalho (2011), Arroyo (2001), dentre outros.

Sabendo disso, o conceito de identidade, segundo Carvalho (2011, p. 59), pode ser entendido como uma "categoria teórica que explica e expressa muito bem o seu caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, do seu psiquismo e da sua forma de expressão, a subjetividade". Nessa perspectiva, percebemos que a identidade se constrói e reconstrói a partir das vivências e nas relações sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais do ator/autor com o meio e com o outro.

Portanto, considerar as histórias de vida dos estudantes da EJA é indispensável para tornar o aprendizado significativo e próximo da realidade do aluno, pois negar as múltiplas identidades e experiências desses atores seria excluí-los ainda mais do ambiente escolarizado.

Desse modo, não podemos esquecer que esses atores vem constituindo uma história de luta, desafio, e esperança pois, ao buscar uma nova oportunidade de estudo eles visam superar suas dificuldades enquanto pessoa e profissional. Cabe ao profissional docente proporcionar um ensino de qualidade, ou seja, criando meios que atinja a esse público e possibilite o ensino e aprendizado de forma significativa. Segundo Freire (2011, p. 47) o professor precisa:

> *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo

> aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

Logo, desenvolver um trabalho com este público requer do profissional docente sensibilidade em perceber as diversas formas de manifestação em sala de aula, uma vez que eles já passaram por um processo árduo e que vem buscar uma nova oportunidade de aprender e dá sentido e significado a essa nova forma de construir o aprendizado.

A Educação de Jovens e Adultos teve início no Brasil com a chegada dos portugueses, que delegaram aos jesuítas a missão de alfabetizar catequizando os índios já adultos, porém a tentativa não surtiu o efeito desejado. Contudo, desde então, os adeptos por uma alfabetização de adultos que prime pela formação de cidadãos atuantes na sociedade vem ganhando força frente aos movimentos de educação popular, embora os números educacionais mostrem que ainda é grande o número de analfabetos existentes em nosso país.

Isso evidencia que a Educação de Jovens e Adultos vem tentando durante um longo período, se configurar como uma educação que possa atender de fato as especificidades do público que buscam retornar ou até mesmo na chegada pela primeira vez à escola uma possibilidade de mudança social e de integração na sociedade "letrada".

Mas foi somente na década de 40 que a EJA ganha novos impulsos na história da educação brasileira, pois é a partir desse período que ela começa a ser firmar-se, segundo Ribeiro e Tavares (s/d, p. 3) "como política de educação, por força da lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, que estabelece nacionalmente o ensino primário, mas já prevê também o ensino supletivo como obrigatoriedade e a gratuidade para todos, que prometia alfabetizar adultos e acabar com o analfabetismo visto como um mal no país".

Importante destacar que nesse momento o Brasil passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional nas grandes cidades. Por esse motivo, houve a ampliação da educação elementar que ganhou impulsos do governo federal, época em que foram traçadas diretrizes educacionais para todo o país. Depois disso, e com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização onde a EJA ganhou destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar (BRASIL, 2002).

E, desde então foram surgindo várias campanhas, dentre elas a chamada Campanha de "Educação de Adultos", lançada em 1947. Durante essa campanha, que nos primeiros anos encontrou-se sob a direção de Lourenço Filho, pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e depois a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses e, só depois, teria outra etapa onde deveria haver um aprofundamento desse ensino.

Nos seus primeiros anos de existência a campanha conseguiu resultados significativos, pois num curto espaço de tempo, foram criadas várias escolas supletivas. Entretanto, o clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50. No momento de instauração da campanha o analfabetismo era visto como resultado da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão de que o adulto analfabeto é incapaz, marginal e identificado social e psicologicamente como uma criança. Mas, ainda no decorrer da campanha essa visão foi aos poucos se modificando.

Porém, no final da década de 50, devido às inúmeras críticas à Campanha de Educação de Adultos que foi alvo de várias denuncias devido ao seu caráter superficial do aprendizado de SUS

alunos, pois o ensino acontecia num curto espaço de tempo, além da inadequação do método para a população adulta nas diferentes regiões do país. Em meio a essa problemática, consolida-se um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cujo principal representante é o educador pernambucano Paulo Freire. Tal método consolidou-se no país em janeiro de 1964 quando foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, plano esse que previa a disseminação por todo o Brasil de um programa de alfabetização orientado pelo método de Paulo Freire.

Mas, com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular, que ganharam impulso no período de 61 e 64, foram vistos pelos novos representantes como uma grande ameaça e, por isso, seus promotores foram extremamente reprimidos. Assim, o governo só permitia a realização de programas de alfabetização de adultos apenas de caráter assistencial e conservador. Com isso, é lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, cujos materiais didáticos deixavam muito a desejar.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, as pequenas experiências educacionais relacionadas à alfabetização foram se ampliando, até que, desacreditados nos meios políticos e educacionais o Mobral é extinto em 1985. E seu lugar foi ocupado pela "Fundação Educar" que propôs um tempo maior dedicado à alfabetização e pós-alfabetização, abrangendo a visão de educação básica, que além da preocupação com relação à leitura, preocupa-se também com o desenvolvimento da iniciação matemática.

No âmbito das políticas educacionais na alfabetização, os primeiros anos da década de 90 não foram favoráveis, principalmente, devido à extinção da "Fundação Educar" em 1990. Dessa forma, devido à falta de políticas educacionais há, consequentemente, falta de materiais didáticos de apoio a estudos e pesquisa sobre essa modalidade educativa, tendo os educadores de enfrentar sua tarefa com poucos recursos. A lei 5.692/71 da antiga LDB ampliou o sistema supletivo, tornando possível a ampliação ao direito a escolarização para aqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância ou adolescência, onde esta pela primeira vez estabelece um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, este se refere sobre o ensino supletivo, limitando-se apenas ao dever do estado a faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecendo a EJA como um direito a cidadania.

Desse modo, a constituição de 1988 ampliou essa modalidade de ensino, sendo oferecida para todas as pessoas que não tiveram como concluir seu ensino fundamental na infância ou juventude, sendo então, ofertada independente de idade e igualando ao ensino infantil. Tornando dever do estado garantir condições necessárias para aqueles que não concluíram o ensino fundamental nos anos estabelecidos.

Mesmo assim, ainda segue-se a luta por melhores políticas educacionais que venha a beneficiar essa modalidade, já que todos os cidadãos têm o direito à educação de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (1988) e a uma inclusão educacional, tendo em vista que não bastando apenas ensinar escrever e ler mais saber refletir e questionar seus direitos e deveres como pessoas integrantes da sociedade. Pois, embora a maioria dessas pessoas não tenha uma vida escolar organizada, elas possuem experiências vividas fora desse espaço e ao retornarem ao mesmo, o alunado trás consigo valores éticos e morais, responsabilidades sociais e familiares já constituídas, os quais devem ser respeitados, em especial os mais velhos, porque já trazem uma nova visão de ensino e aprendizagem.

PERFIL DO ALUNO E DO PROFISSIONAL DOCENTE

As histórias de vida contemplam aspectos da trajetória pessoal, profissional e educativa dos atores da EJA, visando promover trocas de experiências, visão de mundo desse interlocutor, dialogando a respeito de suas concepções e posicionamento sobre o que vive. Na afirmação de Carvalho (2011, p. 60),

> os dados (fatos) que constituem a nossa história de vida, além de nos representar (presentificar) como ser que encarna personagens, devem mostrar que somos produtos de um processo de interações e mudanças constantes, que nos dão possibilidades de transformação, de nos superar e de vir a ser outro, notadamente um indivíduo autodeterminado ou que está em busca da sua emancipação como ser humano e como cidadão.

A partir desta afirmativa, percebe-se que ensinar os alunos da EJA a partir de suas histórias de vida ocasiona ao aluno e ao professor reflexões acerca de suas vivências na busca de promover a melhoria de vida desses atores/autores, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

Ao trabalhar as histórias de vida com os alunos da EJA na instituição escolar devemos considerar o papel que a mesma desempenha no desenvolvimento desses interlocutores. Pois, no dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. (RCN, 1998, p.39).

Neste sentido, as histórias de vida proporcionam momentos de dialogicidade e reflexão entre os atores na construção de um espaço onde há um encontro de muitas vozes. (FREITAS, 2002).

Porém, sabe-se que com o passar dos anos, essas pessoas ainda têm a concepção do modelo tradicional de educação que priorizam apenas a educação bancária, ou seja, o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno, receptor de toda a aprendizagem. Então, é imprescindível que esse alunado retorne as salas de aula com um modelo educacional diferenciado e inovador, pois dessa forma, o ensino e aprendizagem ocorrerão de maneira gradual e significativa.

> De acordo com Dayrell (1996, p. 144), os alunos que chegam à escola são, sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mas amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências dentro de um campo de possibilidade de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

Nesta perspectiva, há uma heterogeneidade dessa população atendida pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos com características e especificidades distintas, pois uma grande parcela dos alunos da EJA são atores sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais o que acarreta uma falta de comprometimento e uma não participação ativa na sociedade.

Muitos alunos da EJA não sabem ler e escrever e querem ser alfabetizados, os que já possuem essas habilidades, apenas almejam adquirir o diploma e outros saberes para se sentirem mais cidadãos. Desse modo, constata-se que o número de analfabetos existentes no país ainda hoje é reflexo de um processo histórico que interferiu de forma negativa na educação dessas pessoas, fazendo que as buscassem outros meios de sobrevivência.

Então, o papel do docente é de suma relevância no processo do reingresso dos alunos às turmas de EJA, visto que, o profissional docente que irá trabalhar com essa modalidade deve buscar uma formação integral capaz de fundamentar teoricamente, possibilitando identificar o potencial de cada aluno para que ocorra sucesso de aprendizagem.

É necessário que esse profissional consiga associar os conhecimentos teóricos com a prática, visto que, a realidade que permeia sua ação precisa de profissionais capacitados capazes de entender o seu público diversificado. Logo, ensinar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever, mas oferecer-lhes uma escolarização ampla e com qualidade por meio de atividades contínuas, havendo uma preparação destes para o mercado de trabalho.

Dessa forma, o professor deve buscar uma formação continua que permita o aperfeiçoamento e a constante melhoria de seus conhecimentos, essenciais na sua trajetória profissional, pois esta consciência crítica conduz a um saber ensinar, sendo possível garantir o aprendizado do seu aluno.

A formação continuada deve ser desenvolvida de modo a favorecer ao professor o autoconhecimento da sua prática e a possibilidade de refletir sobre as atividades de ensinar e de aprender no contexto da educação, superando assim os modelos que se ocupam de treinamentos, reciclagens e atualizações que muitas vezes são realizados e que em pouco ou quase nada contribuem nesse processo de se auto- conhecer. A partir do enunciado, constata-se que a formação trata-se de aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver. (DELORS, 2003).

Inúmeros fatores ocasionam o retorno desses atores à escola, como o avanço da tecnologia e da economia, ou seja, essas inovações e a constante mudança no mercado de trabalho têm feito com que as pessoas sintam necessidade de retornar à sala de aula para aprimorar seus conhecimentos e dar continuidade aos estudos. E que tanto a sociedade quanto os governantes devem implantar políticas inteiradas para essa modalidade. Na afirmativa de Oliveira (2008, p.145),

> É preciso que a escola tenha claro quem são os jovens e adultos que procuram a escola e quais as suas expectativas, bem como que sujeitos e sociedade ela quer ajudar a construir, para assim definir objetivos, metodologias que atendam aos interesses desses alunos.

É notório destacar a importância do profissional da EJA em considerar o que os alunos esperam e necessitam do ambiente escolar para conseguir atender as possíveis necessidades desse alunado, sendo fundamental que o professor saiba valorizar os conhecimentos prévios, pois, ao chegar à escola, eles detém de conhecimentos não sistematizados, considerados saberes comuns ou espontâneos adquiridos durante toda vida. Afinal, o meio e a experiências dos alunos podem influenciar de forma significativa no seu desenvolvimento.

Sendo assim, o educador deve propor um trabalho diferenciado aos seus educandos, e que possibilite o despertar de suas habilidades, assim, como um maior desempenho aos estudos.

Então, tanto os que não detêm o conhecimento formal, quanto àqueles que o tem, porém insuficiente para ser considerado habilitado, necessitam da EJA para uma qualificação profissional que possibilite a sua inserção no mercado de trabalho. Logo, torna-se necessário possuir saberes que são construídos nessa modalidade de ensino.

Mas não cabe somente ao professor essa tarefa da formação do perfil do educando da EJA, pois a sociedade e o governo também têm o dever de garantir essa formação, isso porque o meio social tende a influenciar diretamente na construção das características da postura que o docente deve assumir, logo, o mesmo deve considerar as especificidades dos alunos, e o governo porque é o responsável em legalizar e/ou tornar medidas educacionais adequadas, tendo em vista assistir aos membros dessa modalidade.

Nesse sentido Arroyo (2006, p. 27) diz,

> o que estou propondo não é que os educadores e as educadoras, da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como in – fans, sem pensamentos sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, e ganhando maior destaque com as campanhas de alfabetização, os movimentos de cultura popular, com o Mobral e os sistemas supletivos criados pelos governos. No entanto, apesar de ter sofrido grandes transformações ao longo dos anos, a EJA ainda é uma modalidade de ensino que necessita de políticas educacionais específicas que atendam a especificidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo discutir as histórias de vida dos estudantes da EJA e o perfil do profissional docente que atua nessa modalidade, buscando revelar por meio da história desses atores perspectivas de lutas, desejos de mudanças e a intensa necessidade de rever o cenário que permeou e vem permeando essas histórias de vida.

A construção da Educação de Jovens e Adultos realizou-se as margens da educação, onde não havia políticas educacionais destinadas a essa modalidade de ensino. Portanto, vale ressaltar que muitos retornam aos estudos depois de certo período devido às dificuldades encontradas na sociedade, em especial, no mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece destaca é a necessidade do profissional docente ter uma formação de qualidade que o possibilite compreender esse alunado e suas diversas realidades, uma vez que o público da EJA é bem abrangente, pois vai desde pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na infância, àqueles que tiveram, mas que por algum motivo deixou de frequentar a escola regular.

Portanto, é necessário um olhar atento e sensível à realidade que nos permeia, pois essas histórias de luta e de vida constituem o nosso cenário, exigindo medidas emergentes que atendam a todos de forma igualitária, buscando dá espaços, voz e vez a esses atores tanto no âmbito da sala de aula, quanto no contexto social que o constituem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. In. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. In. Soares, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular:** 1º Segmento do Ensino Fundamental de EJA. Brasília-DF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 06 fev 2012.

CARVALHO, M. V. C de. **Identidade:** questões contextuais e teórico – metodológica. Curitiba, 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez(org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir – **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para século XXI.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. de O. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

RIBEIRO, R. da S.; TAVARES, H. M. **Resgate da EJA numa perspectiva de letramento.** s/d, p. 3. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/21-pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

OLIVEIRA, E. D. de. Educação de Jovens e Adultos: sob as marcas do preconceito em torno do fracasso escolar. In: MOURA, T. M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

O BOM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO ENTRE A VOZ DE PAULO FREIRE E AS VOZES DE ALFABETIZANDOS

CRISTINE TINOCO DA CUNHA LIMA ROSADO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – cristine.rosado@ig.com.br

APRESENTAÇÃO

Inúmeras pesquisas alertam para a necessidade de um olhar cuidadoso para jovens e adultos que, em processo de alfabetização, são vulneráveis às desigualdades sociais, desprotegidos pela sociedade, fruto da carência da cidadania no Brasil (BEZERRA, 2005; GRACINDO, 2011; HADDAD, 2011; SOARES, 2011).

Nessa investigação, buscamos garantir a participação efetiva de jovens e adultos alfabetizandos, como sujeitos da pesquisa. Suas falas são elementos centrais para o desenvolvimento do nosso estudo que abarca dois campos de análises: a escuta de alunos oriundos de classes de alfabetização de jovens e adultos e sua implicação em um processo de formação continuada em serviço dos docentes que lecionam nesses espaços. Silenciados historicamente, a escuta desses alunos propicia uma visão dos alunos sobre diversos aspectos, em especial sobre a concepção de um bom professor, que é o foco de análise de nosso trabalho. Ao unir um programa de formação à voz do aluno da EJA, estamos aproximando os principais sujeitos do processo de aprendizagem, colaborando assim, para que o educador tenha um bom desenvolvimento de seu trabalho docente.

A formação continuada em serviço dos professores que lecionam nas classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos tornou-se um tema em constante debate, mediante as demandas do ensino do presente século, que já não prioriza o "saber da cartilha", mas a habilidade de o sujeito ter o mínimo de condições de dialogar criticamente com os conhecimentos de mundo. (RIBEIRO, 1999; FREIRE, 1996). Durante muito tempo, os professores que lecionavam nessa modalidade de ensino eram vistos como pessoas que não necessitavam de uma formação teórica, apenas de boa vontade (CARVALHO, 2009). Hoje, é condição *sine qua non* a escola ter em seu corpo docente educadores que busquem subsídios para tornar as aulas mais próximas da realidade vivenciada pelos aprendizes, relacionando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e a prática cotidiana (BEZERRA, 2005).

A partir da problemática apresentada, defendemos a ideia de que a escuta dos alunos é um diferencial que contribui efetivamente para uma reflexão contextualizada da realidade, repercutindo em uma valorização do aprendente como sujeito epistêmico e sujeito de direitos, sendo sua voz a base de um processo formativo para alfabetizadores da EJA, e consequentes mudanças nas ações pedagógicas.

A reflexão de adultos alfabetizandos, conhecedores da realidade em que vivem, foi considerada como ponto inicial para o estudo, que busca a compreensão do perfil desejado por esses educan-

dos. Sendo assim, faremos uma interlocução entre o que diz a literatura específica, o que pensamos, como a prática é percebida pelos alunos e como esses podem nela interferir.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM O ESTUDO

No âmbito da pluralidade metodológica permitida pela investigação qualitativa, optamos pelo **Estudo de Caso** complementado pela **Pesquisa-ação**, o que caracteriza a modalidade de **estudo misto.**[1] Em nossa pesquisa, o estudo de caso é a base do processo investigativo referente aos alunos. Desse estudo, foram aproveitados dados que compuseram a pesquisa-ação, na qual os sujeitos foram os professores que participaram de um programa de formação continuada. Priorizando os aspectos qualitativos e o processo, nossa metodologia foi se configurando à medida que a pesquisa ia criando suas formas, com a liberdade de recorrer a "empréstimos" de outras abordagens para a sua consolidação. Consideramos a pesquisa mista como uma maneira de reunir a voz dos sujeitos envolvidos, evidenciadas no estudo de caso, no processo reflexivo da pesquisa-ação.

No estudo de caso, o objeto estudado – mesmo inserido num contexto complexo – será abordado de forma específica e delimitada, permitindo uma análise crítica e em profundidade daquilo que buscamos conhecer, uma vez que "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Já a pesquisa-ação é bastante utilizada quando se quer dar vez e voz ao participante, pois propicia subsídios para que os sujeitos percebam a dinâmica do seu trabalho, pois há uma interação de grande eficácia e promoção do desenvolvimento das relações interpessoais (THIOLLENT, 1998).

Diante da proposta de ouvir alunos alfabetizandos da EJA com vistas a conhecer como esses percebem seus professores e a busca de utilização das vozes do sujeito em um processo de formação continuada, o universo da pesquisa atendeu aos seguintes critérios:

- Ser escola pública da zona urbana de Natal/RN.
- Atender a jovens e adultos em fase de alfabetização.
- Plena aceitação de nossa proposta, bem como interesse de participação em um processo de formação continuada.

Para a seleção dos sujeitos principais participantes da pesquisa (alunos), elegemos os seguintes critérios: a) ser alfabetizando da EJA da escola selecionada; b) aceitar espontaneamente ser sujeito da pesquisa; c) autorizar por escrito, participar do trabalho; d) assiduidade nas aulas. Para seleção dos sujeitos coadjuvantes (professores/gestores), os critérios foram: a) participar da gestão da escola no turno noturno ou ser professor alfabetizador da EJA; b) manifestar interesse na participação da pesquisa.

Encontramos na escola 4 turmas de alfabetização, sendo 2 do 1º nível , que atendem alfabetizandos do estágio inicial de aquisição da língua escrita, atendendo 48 alunos, e 2 do 2º nível, das quais fazem parte 95 alunos que já avançaram um pouco nesse processo. Desse total, forma entrevistados 26 alunos que se disponibilizaram a participar dessa etapa da pesquisa. A quantidade de alunos entrevistados nos remeteu ao número de letras do alfabeto, que é o alicerce de aprendi-

[1] Atualmente, pesquisas vêm sendo realizadas tendo como arcabouço metodológico o estudo misto, por propiciar um maior acercamento do objeto de estudo, como o de Gusmão (2009).

zagem dos sujeitos, motivo pelo qual optamos por identificá-los através dessas letras,[2] unindo-os a um número, que corresponde a idade de cada um. Tal critério identificador é de grande valia para a nossa pesquisa, pois nos proporciona elementos para relacionar as experiências vividas com as expectativas almejadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A VEZ A VOZ DE EDUCANDOS E EDUCADORES

A prática pedagógica com jovens e adultos está imersa em uma dinâmica social que se desenvolve em meio a lutas e tensões, sendo educandos e educadores sujeitos que se encontram no cerne de um processo complexo. Desse modo, aqueles que se dedicam a classes de jovens e adultos necessitam de espaços para reflexão, intercâmbio de experiências, formação. Sendo assim, ao unir um programa de formação à voz do aluno da EJA, estamos aproximando os principais sujeitos do processo de aprendizagem, colaborando assim, para que o educador tenha um bom desenvolvimento de seu trabalho docente.

Pelo que foi comentado anteriormente, percebemos a relevância de uma formação reflexiva para os professores da EJA. Em nossa pesquisa, além de promovermos o pensamento reflexivo, também agregamos a voz dos alunos para fomentar as discussões. Por trás da fala de cada sujeito, percebemos a visão de vários autores acerca da especificidade da docência. B42 afirma que um bom professor de EJA "*é aquele que se preocupa com o aluno em todos os sentidos*" já para L50, "*o professor tem que saber o que tá fazendo, a quem tá ensinando e o que precisa fazer para que nós alunos possamos aprender*". Nesse aspecto, encontramos consonância no pensamento de Shulman (2005) e García (1992). Segundo Shulman (2005, p. 5), o "conhecimento" sobre a "docência" é aquilo que os "professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas"; enquanto que para García (1992, p. 1), é o conjunto de "conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino". O encontro das vozes dos alunos com o pensamento dos autores evidencia que a teoria não é algo distante da vivência desses. Ao contrário, elas unem-se facilmente podendo ser pertinentes objetos de reflexão.

Paulo Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", grandemente explorada pelos educadores, também elenca uma série de exigências para o ensino, ao afirmar que não há docência sem discência, pois ensinar não é transferir conhecimentos, sendo uma especificidade humana. Do mesmo modo que fizemos anteriormente, relacionamos as ideias freireaneas com as falas dos alunos. Seus 27 pressupostos coincidem com as formulações expressadas por vários alunos que fizeram parte da pesquisa e são os que melhor elucidam a visão dos alunos e que auxiliam na resposta da nossa questão inicial – o que deve saber e fazer um bom professor da EJA?

1) Ensinar exige rigorosidade metódica – *"Às vezes achamos que o professor está colocando coisas muito difíceis, mas entendo que esse é o papel dele. Tenho que aprender a pensar diferente do que já sei e se for só com coisas fáceis, eu não saio do canto" (G41).*
2) Ensinar exige pesquisa – *"A gente sabe que o professor antes de entrar na sala já teve o traba-*

[2] A ideia de utilizar as letras segue as normas do comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que nos orienta a não utilizar o nome real dos sujeitos a fim de evitar constrangimentos.

lho de procurar os textos, imagens, pensar nas atividades, e isso é muito importante, porque ele [o professor] estuda para nos ensinar" (B42).

3) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – *"A gente pode não saber ler e escrever, mas a gente já aprendeu muita coisa na vida, e o professor não pode esquecer disso" (X41).*
4) Ensinar exige criticidade – *"Tem professor que ensina que a gente não deve aceitar tudo que se diz por aí como certo, tem que ter opinião!"* (E18).
5) Ensinar exige estética e ética –"*O professor tem que pensar em tudo, em sua forma de ser, de falar e de como mostrar o que sabe*" (R38).
6) Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo – *"O professor é um modelo pra gente. Por isso não pode falar uma coisa e fazer outra. O exemplo é tudo" (S28).*
7) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação – *" Sei que não é fácil para o professor. É muita gente diferente na mesma sala e ele tem que lembrar de todos, e não deixar nenhum de lado" (Z32).*
8) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática – *"O professor tem que pensar toda hora no que tá fazendo, para saber se está fazendo certo mesmo" (L50).*
9) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural – *"O professor tem que saber que a gente tem vergonha de estar aqui. Então, ele tem que mostrar a gente que valemos alguma coisa e que sabemos das coisas também"* (O52).
10) Ensinar exige consciência do inacabamento – *"Eu não gosto de professor que mostra que só ele que sabe de tudo. Prefiro os mais humildes, que diz que como nós, ainda tem muito o que aprender" (J42).*
11) Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado[3] – *"O professor tem que confiar na gente, tem que saber que agora eu ainda não sei ler, porque não tive oportunidade no tempo certo, mas sou capaz de outras coisas, e também de aprender a ler" (F50).*
12) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando – *"O professor tem que acreditar no aluno e deixar que ele aprenda devagarinho a ir fazendo as coisas sozinho"* (W31).
13) Ensinar exige bom senso –*"Sei que não é fácil, porque tem gente que parece que não sabe como deve se comportar numa sala de aula, e o professor tem que saber também lidar com isso"* (Y26).
14) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores – *"Os professores daqui são humildes, eles dizem que ainda tão aprendendo, são calmos e parecem gostar do que fazem, gostam de lutar pela profissão deles"* (V19)
15) Ensinar exige apreensão da realidade – *"Professor é profissão que tem que estudar muito, né?"* (P39).
16) Ensinar exige alegria e esperança – *O professor precisa ser alegre, mostrar que tá ali feliz, tá feliz por nós e por seu trabalho"* (Q57).
17) Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível – *"Professor bom mesmo tem que ter um jeitinho que faz a gente acreditar que pode melhorar"*
18) Ensinar exige curiosidade – *"Ser professor não é fácil não, tem que tá sempre procurando coisa"* (T46).
19) Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade – *" Boa professora é a minha, ela é boa pessoa, dedicada, sabe o que tá fazendo, é muito boa mesmo!"*(N29).

[3] Paulo Freire, referindo-se ao reconhecimento de ser condicionado não faz nenhuma alusão ao pensamento behaviorista defendido por Skinner, e sim das condições históricas, culturais e materiais nas quais o sujeito está inserido.

20) Ensinar exige comprometimento –*"Aqui os professores não faltam, eles não deixam a gente sem aula"* (C37).
21) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo – *"A professora me disse que quando a gente aprende, a gente pode mudar muita coisa"*. (A47)
22) Ensinar exige liberdade e autoridade – *"Eles [os professores] tem que ter moral e a gente tem que respeitar eles!"*(U22).
23) Ensinar exige tomada consciente de decisões – *"Eu sei que o professor é quem decide muita coisa e que ele deve pensar muito para resolver as coisas, viu?"* (M55).
24) Ensinar exige saber escutar – *"O professor escuta a gente, e isso é muito bom!"*(K47).
25) Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica – *"Aqui a gente aprende o valor da educação!"* (H46).
26) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo – *"A minha professora conversa com a gente. Ela fala, mas também escuta a gente"*. (D42)
27) Ensinar exige querer bem aos educandos – *"Dá pra ver que os professores não estão aqui só cumprindo o tempo que eles tem pra trabalhar. Eles gostam da gente, acho que é porque sabem que a gente precisa deles para aprender a ler e a escrever e eles devem ficar feliz em ajudar a gente"(I33).*

Os depoimentos dos alunos, quando aproximados da teoria, parecem traduzir nossos encontros de formação, em que o relato das experiências das professoras sobre suas vivências com os alunos emolduraram todo o processo. Tais falas revelam conhecimentos importantes sobre a atuação docente. Denotam ênfase nas características comportamentais, pois identificamos que os parâmetros centrais na caracterização dos "bons" docentes, para os alunos, são suas atuais professoras *(Boa professora é a minha, ela é boa pessoa, dedicada, sabe o que tá fazendo, é muito boa mesmo!* – N29). Os alunos reconhecem os esforços empreendidos por elas e seu empenho para atender às demandas e necessidades dos alunos. Afirmam haver diálogo, ou seja, espaço de interlocução. Sendo assim, cabe a nossa proposta de formação fazer com que essa voz seja não apenas ouvida, mas escutada,[4] como nos diz a professora 1: *"a gente sabe um pouco do que está sendo dito aqui, mas não tínhamos consciência de que eles sabem! É interessante. A novidade é que eles sabem!"*. Talvez, algumas falas trabalhadas no processo formativo já tivessem sido ouvidas em sala de aula, mas não de fato escutadas em momentos tão oportunos como os propiciados nesses momentos. Tal proposta foi evidenciada nos encontros de formação continuada, como relata a professora 5: *"[...] entendi que diferentemente de apenas ouvir, a escuta reflexiva conduz a um fazer pedagógico que permite associar os saberes dos alunos, contribuindo para uma autoavaliação do nosso trabalho como educadores e, quem sabe até, para trilhar novos caminhos".*

Do mesmo modo, em nosso grupo, percebemos que as declarações dos alunos evidenciaram que os seus saberes práticos eram originários especialmente das suas experiências construídas no cotidiano, que, por vezes, refletia os descréditos de valores a eles atribuídos ao longo de suas vidas. Assim, muitas falas revelam o clamor do reconhecimento de suas potencialidades e sendo essas

[4] Salientamos que o termo *ouvir* é mais superficial que o termo *escutar*. *Ouvir* está relacionado aos sentidos da audição, ao próprio ouvido. De acordo com o dicionário Michaelis on line, ouvir significa "Entender, perceber pelo sentido do ouvido". Já o termo *escutar* significa "prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber..." (Michaelis on line). E mais: "tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir..." (Aurélio on line).

utilizadas como fio argumentativo, oferecem aos professores fundamentos que lhes propiciam sustentação para articular teoria e prática, e se aproximem das especificidades da educação de jovens e adultos.

Nos encontros de formação, buscamos uma reflexão contextualizada, através de um olhar voltado para as práticas educativas existentes na realidade estudada. Através de um movimento dialógico pudemos, conjuntamente, perceber, avaliar, observar as habilidades profissionais construídas no exercício de suas atividades docentes, transformando "saberes" em "fazeres" cotidianos. Desse modo, as diversas competências daquela equipe foram sendo elucidadas, pois naqueles encontros de formação eles eram agentes de comunicação, parte do grupo e tinham espaço para se expressarem, pois estavam convidados a compartilharem suas lições. Entendemos o diálogo como via de emancipação e, por assim ser é que a prática dialógica se tornou o pano de fundo de todas as nossas discussões, evidenciada na fala da professora 9: *"Sabendo do que necessita nosso aluno, nossa formação continuada nos auxilia no trabalho com essas especificidades. Se o alvo é o aprendizado do aluno, nada mais lógico do que uma formação continuada que tem esse mesmo alvo trazer a escuta dos educandos".* Muitas discussões foram sendo elucidadas, como por exemplo, forma de trabalhar a baixa estima apresentada pelos alunos, como percebem as docentes: *"Engraçado... Eu fui reprovada na segunda série e eu costumo contar isso em sala. Pra poder mostrar que eles estão aqui, estão fora de faixa, mas o fato de ser reprovado e aprender lentamente (e eu aprendi a ler lentamente!) não é nada. E eles se encontram, eles sabem. Eles acham que a gente é detentor de conhecimento e não teve dificuldade nenhuma para aprender. E quando eu digo isso, eles se identificam. Eles pensam "Se a professora aprendeu a ler devagar e sabe, eu também posso!" (Professora 3).* Por intermédio da escuta dos alunos, emergiram situações vivenciadas pelas educadoras, agora como alunas, e suas narrativas autobiográficas. Tal experiência é capaz de aproximar educandos e educadores, pois sob o prisma do aluno, o professor pode avaliar suas ações pedagógicas, pensando, reflexivamente, sobre formas de contribuir para o processo formativo dos mesmos.

A sala de aula, em geral, e das classes de EJA, em específico, deve ser um espaço de emancipação social. A esse respeito, Masetto (1997, p.34 -35) traz a seguinte reflexão:

> [...] a sala de aula é um espaço aberto que deve favorecer e estimular a presença, o estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do aluno: de suas idéias, crenças e valores, de suas relações no bairro, cidade e país, de seu grupo de amigos, lazer e diversão; do trabalho dos pais e conhecidos, de sua profissão.

Sendo assim, o educador possibilita que o educando perceba e compreenda que ele possui uma realidade externa e interna (MASETTO, 1997), que está em interação contínua e direta com o mundo no qual vive. Quando o educando da EJA percebe que suas vivências foram trazidas para dentro do espaço escolar, pode sair desse ambiente com contribuições significativas para os problemas que são vividos em contextos cotidianos, como sinaliza a professora 4: "*a postura deles com relação a quem faz barulho em sala, não respeita é essa:*

> *mande embora, que vá pra casa! Isso tudo é muito interessante, porque, à noite, dividimos nossas experiências em sala de aula. Eles sabem que chegamos de uma terceira jornada. Precisamos colocar isso de lado e mostrar que tá ali, tá contente. Tem que ter alegria para contagiar. Não vimos só para cumprir a carga horária. Vimos para mostrar que estamos ali... Se você chegar na sala de aula e mostrar que está desanimado, aí...".* Assim, de acordo com Masetto (1997), aceitar a sala de aula como esse espaço de convivência, é assumir a dimensão humana da escola e do processo de aprendizagem que nela ocorre. Nes-

> sa perspectiva, educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque "ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1996, p.6)

Quando nos referimos à interação, nos remetemos ao diálogo. Entretanto, a relação pedagógica necessita ser mais do que um diálogo; ela deve ser acima de tudo, uma relação dialógica que possibilita o conhecimento, o respeito ao tempo de aprendizagem, e a cultura de cada um. Como, assinala Freire (2005, p. 81):

> A educação tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.

Nessa perspectiva, entendemos a dialogicidade como um movimento de interação entre educador e educando cujo conteúdo é intencional e não aleatório. Esse diálogo permite ao educando refletir sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio desse diálogo que os homens são capazes de se assumir como sujeitos autônomos e conscientes da sua própria historicidade, o que é constantemente redimensionada a partir da escuta do outro, como percebe a professora 2: "*a escuta reflexiva contribui para repensarmos as nossas próprias ideias e o nosso fazer pedagógico. Utilizando como ponto de partida os saberes dos alunos, os encaminhamentos didático-pedagógicos e políticos orientam novas ações educativas para os jovens e adultos*".

A educação dialógica pressupõe o educando como um ser histórico, compromissado com as tarefas de seu tempo e com as transformações sociais. Nesse sentido, é de fundamental importância considerar a indissociabilidade entre educador, educando e objeto do conhecimento, pois consideramos que não existe interação quando separamos os agentes sociais da situação pedagógica do seu objeto de conhecimento. O diálogo entre esses inicia-se na situação pedagógica instaurada no espaço de sala de aula. Esse diálogo começa a partir da realização da pesquisa do educador sobre o universo do educando, das suas condições de vida, configurando-se, assim, num instrumento pedagógico de interação que aproxima educador, educando e objeto do conhecimento, o que se torna cada vez mais claro no processo formativo das educadoras, podendo ser exemplificado na fala da professora 9: *"Penso que é de extrema valia para o nosso fazer pedagógico saber o que realmente pensa o nosso aluno, cuja expressão percebemos ser autêntica e sábia"*.

É importante salientar que para a efetivação do diálogo é preciso que o educador considere o saber trazido pelo educando, valorizando o conhecimento cotidiano oriundo das interações desse educando com sua realidade social, como a professora 7 evidencia em sua fala: *"Eles têm consciência de que sabem de alguma coisa e isso os ajuda a seguir em frente, a tentar. No subconsciente deles, eles sabem de alguma coisa, eles sabem que têm conhecimento, senão eles não pensariam que podem ensinar alguma coisa. A escola ajuda a trazê-los para a vida, para o mundo"*.

Aprender com o seu conhecimento, suas expressões, entendendo-os como possíveis sujeitos da investigação é um desafio à sensibilidade dos educadores e às rotinas existentes, exigindo uma disponibilidade para ouvir alunos não-alfabetizados, considerando-os como portadores de linguagens e produtores de cultura. A ideia da dialogicidade defendida por Freire (2005) enfatiza exatamente essa consideração do aluno como um ser pensante e atuante na sociedade. Assim, a fala da

professora 2 parece sintetizar os objetivos alcançados no processo formativo: *"Esse bordado [a fala dos alunos e as experiências] faz a gente pensar em tudo: conceito de aluno, metodologia, consciência de aprendizagem, aluno. Traz ótimos subsídios para refazer a proposta pedagógica".*

O diálogo é fundamental para que haja um aprendizado efetivo, visto que o outro deve se sentir motivado a participar das discussões de modo que possa construir seu saber, pois o aprendizado também ocorre nas relações afetivas. Quando o sujeito passa a ter consciência que é capaz de se auto-superar, apropriando-se do objeto do conhecimento, sente o prazer que é inerente a esse processo.

Assim sendo, consideramos que, ao oportunizarmos vez e voz aos educandos da EJA, podemos contribuir para a emancipação social desses sujeitos, afinal, se "de pé no chão se aprende a ler", com o ouvido atento também se aprende a ensinar.

E PARA NÃO TERMINAR...

Ver e ouvir os alunos, oportunizando-lhes canais de legítima expressão trazem contribuições que ajudam a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, podendo iluminar possíveis estudos e, quiçá, novas práticas pedagógicas com jovens e adultos. Sabemos que concepções, aspirações e opiniões, de um modo geral, não são formuladas ao acaso, mas dependem da história de vida, do ambiente social e cultural em que os sujeitos vivem e compartilham com os outros. Assim, os jovens e adultos alfabetizandos trazem em suas falas múltiplas vozes.

Nossos encontros de formação trouxeram algumas conclusões. Vimos que para uma prática pedagógica que propicie uma alfabetização bem sucedida na EJA, essa exige saberes e fazeres específicos que nos possibilite contemplar os eixos da alfabetização e do letramento, oferecendo momentos em que o aluno possa pensar em como se escreve e em como se lê, bem como propiciando experiências com a variedade de textos que circulam na sociedade.

O programa foi elaborado e re-elaborado com suas efetivas contribuições ao longo do percurso. Embora algumas vezes ficássemos apreensivas com a relação do tempo com o programa curricular por nós desejado, tínhamos clareza que, conforme nos orienta Barros (2007, p. 67), "o processo de formação continuada não pode dispensar uma reflexão sobre esta realidade, diante dos desafios, necessidades e problemas que envolvem as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor". Com esse pensamento e reconhecendo as especificidades da pesquisa-ação, controlamos a nossa ansiedade para que cada pensamento fosse maturado, se consolidando no coletivo, sem desconsiderar as vozes das docentes, que aproveitavam esse espaço para dividir suas angústias e expectativas.

Assim como nossas vozes são fruto de múltiplas vozes, nossa história tem influência de outras histórias. Certamente não somos mais as mesmas depois dessa rica experiência, uma vez que "[...] mediados por nossos parceiros sociais – próximos ou distantes, conhecidos ou ignorados – integramo-nos progressivamente nas relações sociais, aprendendo, por meio delas, a nos reconhecer como pessoas (FONTANA, 2005, p. 62).

No entanto, como já citado, havia no grupo um comprometimento com a formação, o que facilitava voltarmos ao tema inicial. Os encontros cada vez nos aproximavam como pessoas, suscitando respeito profissional de ambas as partes. Além disso, enfatizamos a importância desse processo ter acontecido na escola, pois este era o ambiente de trabalho daqueles profissionais. Cada

escola tem suas necessidades, conflitos, dúvidas, tensões e certezas que dessa forma podiam ser partilhados, como também para a pesquisadora, que nesse espaço teve oportunidade de conviver e contribuir para esse rico universo, sendo transformada no processo, pois essa vivência possibilita a oportunidade de ressignificar a própria formação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p. 61-101.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos** (Dissertação – Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduaçao em Educação. 242fls. Natal: UFRN, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2009.

FONSECA, Manoel S. (org.). **Contradança** – cartas e poemas de Camões. Lisboa: Guerra e Paz, 2011.

FONTANA, Roseli. A. Cação. **Como nos tornamos professoras.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específi cas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliações e perspectivas. IN: DOURADO, Luiz Fernandes (org). **Plano Nacional de Educação (2011- 2020):** avaliações e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A ação pedagógica da professora Maria**: uma prática reflexiva sobe o processo de escrita/rescrita de textos. Tese de doutorado. UFRN, 2009. 250f.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte:Autêntica, 2011 p. 7-13.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Didática:** a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (coleção aprender e ensinar

RIBEIRO. Vera Maria Masagão. Conceito de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 17/10/2010.

SOARES, Leôncio (org). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte:Autêntica, 2011.

TRAJETÓRIAS LAÇOS E PRÁTICAS: IDOSOS NOS ESPAÇOS INCLUSIVOS DE SOCIABILIDADES

MARIA DO SOCORRO DA SILVA
Graduada em Ciências Sociais – UERN; especialista em educação inclusiva UERN e mestre em Ciências Sociais – UFRN. Professora colaboradora da Faculdade de Educação-FE(UERN)

INTRODUÇÃO[1]

A temática do idoso cada vez mais obtém destaque na sociedade contemporânea. O principal motivo tem sido o aumento gradativo de pessoas com mais de 65 anos de idade. São mais de 16 milhões somente no Brasil. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estáticas – IBGE, aproximadamente em 2050 a elevação da população idosa mundial será maior que o de crianças abaixo dos 14 anos.

Toda essa evolução é resquício da baixa taxa de fecundidade e do desenvolvimento científico – tecnológico proporcionam inúmeras oportunidades para viver mais e melhor. Assim, diante da complexidade do envelhecimento, surge a escolha pelo estudo dos sujeitos envelhecidos e sua inserção em novos espaços de sociabilidade, problematizando a caracterização preconceituosa construída socialmente e incorporada no imaginário popular quando aponta os idosos como sendo pessoas frágeis, decadentes e improdutivas, onde na realidade, o que se percebe no contexto atual é a presença de idosos ativos, criativos, envolvidos em atividades motivadoras, cheios de disposição e vontade de viver, descaracterizando assim, totalmente o pensamento preconceituoso e negativo que persiste circular em nossa sociedade.

Portanto, o presente artigo trata-se da conclusão de uma pesquisa de mestrado na área humanas enquanto mestranda do curso de ciências sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo principal foi conhecer e analisar as trajetórias, práticas e relações produzidas por idosos em espaços de sociabilidades que visam estimular a superação, a valorização e o respeito destes, pela sociedade.. Os atores escolhidos para a pesquisa foram sujeitos posicionados no grupo etário da velhice, ativos em sua localidade, participantes nas atividades do Centro de Convivência do Idoso José Sarney e no Centro de Referencia em Assistência Social, o CRAS ambos localizados no conjunto Abolição IV em Mossoró.

Para tanto, vale ressaltar a sociologia passa a assumir o importante papel de veículo de promoção das analise-reflexiva sobre os estudos relativos à velhice. Por isso esta pesquisa será conduzida pela luz dessa ciência, pois como afirma Siqueira (2001, p. 73). "a sociologia vem oferecendo contribuições valiosas à compreensão dos fenômenos, históricos, econômicos, etnográficos, culturais e sociais que influenciam a velhice e o envelhecimento".

Acreditamos que este estudo possa contribuir no sentido de conscientizar a parcela da sociedade excludente a construir novos olhares para o tema, assumindo o compromisso de propagar uma

[1] Este artigo é uma versão reformulada do segundo capítulo da minha dissertação de mestrado em ciências sociais – UFRN.

imagem positiva do envelhecimento e incentive as autoridades governamentais a criarem politicas públicas que ampliem a criação de espaços voltados para os idosos.

Politicas essas, que dimensionem a valorização e dignificação destes sujeitos em termos institucionais baseados na Lei Municipal e no Estatuto do Idoso, assegurando direitos ao ofertar para todos idosos e especificamente aos pertencentes às classes menos favorecidas o prazer do desfrute de lugares abertos a uma velhice bem sucedida em que possam preparar suas vivencias, expressar seus sentimentos, formalizar laços, melhorar a relação entre os jovens, enfim, (re) significar completamente o seu modo de vida.

AS INSTITUIÇÕES ACOLHEDORAS DO IDOSO: A FAMÍLIA, O CENTRO DE CONVIVÊNCIA DO IDOSO (CCI) E O CRAS.

> [...] Art. 46. A política de atendimento ao idoso far-se-á por meio do conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [...]Art. 47. São linhas de ação da política de atendimento: [...] V – proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos dos idosos; [...] VI – mobilização da opinião pública no sentido da participação dos diversos segmentos da sociedade no atendimento do idoso (estatuto do idoso, Estatuto do Idoso, cap. 1- da politica de atendimento ao idoso).

O estatuto estabelece que seja responsabilidade da família e depois do estado o cuidado para com os seus idosos, cabendo ao governo à efetivação de todos os outros direitos, como aposentadoria, transporte, educação, saúde, segurança, lazer e moradia. Neste ultimo direito, se enquadra as *instituições* de longa permanência como os asilos e a implantação de ambientes voltados para a ressocialização dos mesmos como os centros para os idosos e os de referências e assistência social.

Na verdade, uma boa parcela dos lugares construídos para o acolhimento das pessoas idosas, são edificações públicas, enquanto uma pequena parcela pertence aos grupos privados.

Ora, os espaços públicos como sabemos, fazem parte dos programas de iniciação da *política* nacional, que visa garantir *espaços* de sociabilidades para os idosos. Tais iniciativas foram influenciadas por conferências mundiais ocorridas nos últimos anos as quais foram estabelecidas metas a serem cumpridas por todos os países, inclusive os em desenvolvimento.

Conforme as exigências caberiam aos mesmos criarem substantivos que acabassem com o preconceito e o abandono desses sujeitos e, sobre esse pilar fosse promovido a construção de novos olhares sociais.

Sobre esse fato, Lima (1996, p. 3) afirma que à velhice esta cada vez mais presente na vida social, de tal modo que se constitui como alvo de interesses para diversas áreas do conhecimento e das políticas sociais.

No Brasil, a partir das diretrizes mundiais conferidas pela ONU (organização das nações unidas) através das conferências, leis foram criadas para apoio e cumprimento dos seus direitos como o Estatuto do Idoso, acima citado e a Lei nº. 8.842, de 04 de janeiro de 1994, dispõe sobre a política nacional do idoso, que cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Priorizando sempre a participação dos idosos em planos, programas e projetos desenvolvidos pela sociedade.

Para cumprimento das metas estabelecidas pela lei, múltiplas foram às alternativas que o Estado buscou para garantir a inserção dos mesmos em espaços de convivências, que contemplasse além da interação a prática de atividades, ambientes esses com características saudáveis, aptos a

reconstruções e a produções, com condições que garantam o exercício pleno de sua cidadania e o seu reconhecimento como um cidadão.

Assim, obedecendo aos critérios para atendimento da demanda, criou espaços para inclusão e ressocialização dessa categoria**.** Um exemplo são os centros geriátricos, os clubes da terceira idade e os centros de convivências.

No caso dos espaços privados, atualmente o mercado econômico se deu conta da importância na comercialização de produtos e serviços voltados para essa categoria que cada vez mais procuram diversão e uma qualidade de vida melhor, portanto, um verdadeiro filão para a economia. Assim, para fazer valer a lógica do capitalismo – explorar e obter lucros – inúmeros são os espaços, serviços e produtos criados para eles que vão desde as universidades seniores a condomínios fechados, ao uso de cosméticos rejuvenescedores, cirurgias plásticas, sem falar em cruzeiros, clubes, pousadas, hotéis e condomínios de luxos como as famosas Hileias e, a abertura do mercado e qualificação para uma nova demanda de trabalho, a de cuidador de idosos. Como afirma **(**CAMARANO 2007, p. 170): "espera-se que aumente o número de idosos dependentes de cuidados e que a oferta de cuidadores familiares se reduza.".

Neste caso, ao entregar os cuidados de seus idosos a outros, a família retira o dever de proteção. O mesmo autor afirma ainda que:

> "À medida que a família se torna cada vez menos disponível para desempenhar o papel de cuidadora de seus dependentes, crescendo as demandas para que o Estado e o mercado ampliem o seu escopo de atuação" (CAMARANO 2007, p.174).

Dessa forma, se percebe que por ser a casa **o** primeiro lugar de sociabilidade do idoso cabe a mesma, a função de proteger seus idosos e não entrega-los aos asilos. É nela que estão presentes seus membros e entre eles são construídos os primeiros laços afetivos, as primeiras trocas, as diversas formas de aprendizagens e de convívios social. Segrega-los desse convívio é com certeza, entrega-los á morte.

A FAMÍLIA COMO ALICERCE SOCIAL DO IDOSO

Berger e Luckmann (1978, p. 173), apontam que o indivíduo "não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade". Além disso, existe um velho ditado que diz: Se queres conhecer uma pessoa por inteira, observe e analise a sua família. Ela diz tanto da pessoa que através das suas características podemos absolver a identidade de seus membros. Existem famílias fechadas, abertas, humanas, preponderantes, várias virtudes e defeitos formados culturalmente no decorrer da trajetória dessa família.

Pais que orientam seus filhos desde criança a respeitar os mais velhos e a ter atitudes de afeto e solidariedade para com os outros, com certeza colherá bons frutos no futuro, pois estará formando um tipo de homem educado e fraterno. Quando vemos famílias desrespeitando seus idosos é porque de certo não tiveram orientações na infância de respeito e generosidade.

Por isso, o papel do idoso no espaço de sociabilidade familiar, ora assume diversas posições, como sendo um individuo sem utilidade, frágil, uma espécie de "estorvo". Em outro momento, pode ser identificado como um necessitado de atenção e cuidados, e por fim como uma peça fundamental dos provimentos do lar, pois em muitos casos são os idosos os únicos provedores da família contribuindo com recursos da sua aposentadoria.

Considerá-los como estorvo é de tamanha crueldade em muitos casos são os idosos os únicos provedores da família contribuindo com os seus recursos da aposentadoria.

Sobre isso**,** Camarano (2002, p. 62) revela que:

> Foi observado que as famílias brasileiras com idosos estão em melhores condições econômicas que as demais. Por isso, reconhece-se a importância dos benefícios previdenciários que operam como um seguro de renda vitalício. Em muitos casos, constitui-se na única fonte de renda das famílias.

Além das mulheres idosas exercerem o papel de cuidadora dos netos e os homens de alguns serviços como a jardinagem, cuidar dos animais, fazer mandados ou pequenos bicos para complementar a renda, entre outros.

Com relação ao vínculo familiar, os idosos entrevistados desse estudo, presentes em lugares institucionalizados como o CCI e o CRAS, disseram manter bons vínculos. Um deles, no caso o seu Francisco de 78 anos, por ter se casado três vezes diz manter diversos laços com pessoas pertencentes as suas esposas falecidas os quais ele considera "parentes", como por exemplo, os seus enteados. O que aumenta consideravelmente a sua "família.".

Dona Terezinha (75 anos), diz ser a sua família o maior tesouro que possui. Por fazerem de tudo para o seu bem estar e alegria. Ela fala que vive uma relação de reciprocidade com os mesmos. Ora eles ajudam, noutra é a vez dela. Ela ate ajuda quando esta precisa. Adora os netos. Gosta muito estar pertos deles.

Quanto ao Seu Pedro(82 anos), diz continuar sendo a autoridade maior de sua família.

Todos o escutam, seguem seus conselhos, é uma relação de respeito.

Quando o tema é exclusão familiar. Nenhum deles diz ter sofrido. Conforme eles existem divergências familiares, mas tudo que não se resolva com boa conversa. Mas abandonados não. Nunca! Assim falou seu Pedro.

Vale ressaltar que nenhum deles admite existir a falta de respeito para com eles, no entanto, todos disseram ter conhecimentos de casos ocorridos com algum conhecido, onde o idoso não tem mais autonomia em sua casa, e fica renegado a exclusão num cômodo qualquer, deixados sozinhos ou entregues aos cuidados de asilos. Aliás, esse espaço é um lugar visto por eles com terror, aos quais jamais pretendem viver, prefiro morrer, diz seu Pedro.

Sobre essa atitude em relação ao idoso, Adler (2006) diz que**,** a seu ver a situação dos idosos que moram fora do seu contexto familiar pode gerar um sentimento intenso de estranheza, na medida em que evocam ansiedades precoces decorrentes das vivências de desamparo e abandono, inescapáveis à condição humana.

Conforme a fala de nossa entrevistada, Dona Terezinha de 75 anos, a maioria dos idosos conhecidos seus que foram viver em abrigos são totalmente esquecidos. Ela diz que em muitos casos, com o afastamento prolongado logo ficam depressivos e, para que o idoso não morra logo de angustia e solidão, as famílias são convocadas para visitá-los ao menos uma vez por semana. Muitas vezes em vão. As desculpas são sempre a mesma, tipo "está muito ocupada", "qualquer dia eu passo ai".

Bosi (1994) diz que:

> (...) A moral oficial prega o respeito ao velho, mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada, mas firmemente dos postos de direção. Que ele nos poupe dos conselhos e se resigne a um papel passivo. Veja-se no interior das famílias a cumplicidade dos adultos em manejar os velhos, em imobilizava-los da liberdade de escolha,

> em torná-lo cada vez mais dependentes os a sair de seu canto, a mudar de casa e, por fim, submetendo-os à internação hospitalar. Se o idoso não cede à persuasão, à mentira, não se hesitará em usar a força (BOSI 1994, p. 74).

A verdade, é que a família como, uma instituição que deveria oferecer toda atenção ao idoso, por muitas vezes se apresenta como o primeiro sistema da rejeição. Os filhos, em sua maioria, esquecem o quanto aquele pai ou mãe batalharam para lhe dar sustento, educação, moradia, o quanto se dedicou, foram afetivos e orgulhosos por sua existência.

Por sorte, ainda existem núcleos familiares que movidas por valores invioláveis repassados de geração a geração, aprenderam a respeitar seus idosos**.** Por isso, o êxito de alguns deles, são ocasionados por essas atitudes de valorização e interesses os encorajando para a ação de buscas como a da felicidade e da aquisição de novos conhecimentos.

UMA FAMÍLIA FORA DO LAR: AS RELAÇÕES FABRICADAS PELA RUA

A casa é considerada socialmente como o primeiro e principal lugar da construção de laços afetivos, da intimidade enquanto a rua onde vive é o espaço extra familiar mais próximo dos idosos na produção de múltiplos encontros, praticas e significações. Da Matta em sua obra *A Casa e a Rua* explicita a distinção entre estes dois espaços um de ordem privado e outro como sendo publico, da seguinte maneira: A casa define tanto um espaço íntimo e privativo de uma pessoa (por exemplo: seu quarto de dormir) quanto um espaço máximo e absolutamente público, como ocorre quando nos referimos ao Brasil como nossa casa. Tudo, obviamente, depende de outro termo que está sendo-implícita ou explicitamente contrastado.

Deste modo, meu quarto (por oposição aos outros quartos) é a "minha casa". Já na vizinhança, refiro-me à minha casa incluindo na expressão não só a residência em si, mas também o seu jardim e o seu quintal. Mas, se estou no "centro" da cidade, minha casa pode muito bem ser o meu bairro, com todas as suas ruas e jardins (Da Matta 1997, p. 16).

Assim, a casa se apresenta como um espaço das vivencias, de compartilhamentos, das intimidades, dos segredos, dos planejamentos, dos sonhos e das esperanças. Cada canto possui um rastro, uma lembrança. A cozinha é lugar de receber a família para as refeições, momento sagrado, de comunhão. A sala o lugar de encontros com amigos ou de reunir seus membros para ver televisão. Nela, todos os assentos têm lugares marcados, de pertencimentos e não podem ser violados. O quarto é com certeza o espaço mais intimo. Dos afetos mais "chegados" e especialmente o lugar do sono e do descanso.

Nas paredes da sala e dos corredores e o lugar para expor as suas memorias através das fotografias. Dos pais que a se foram, dos filhos e netos. Registros que eternizam os bons momentos vividos. Os moveis geralmente se misturam ente o antigo e o moderno. Alguns são bastante resistentes ao tempo, por terem sido feitos de madeiras de lei, e, portanto não são descartando da decoração, pois são peças importantes na preservação das suas memorias.

Em relação à rua, apesar de ser um espaço de domínio publico é um lugar apropriado subjetivamente particular. Todos os idosos falam da rua como pertencente aos mesmos. Por isso, a frase "A minha rua" tenha sido talvez a mais expressada por eles, revelando-a como um objeto orientado pelos mesmos. Por muitas vezes, o nome da rua não significa apenas a indicação precisa para localização de onde vive, mas sim, a distinção do nome da pessoa com outro similar. Por exemplo: se

alguém pergunta se você conhece dona Terezinha lavadeira, a pessoa identificara através do nome da rua. Dona Terezinha da Xavier da cunha? Ou dona Terezinha das neves da Fontoura? Quanto ao cotidiano, esse espaço envolve as relações solidas e permanentes com os vizinhos de mais tempo na rua ou com os mais próximos da sua casa, assim como outras secundarias, superficiais, sem vínculos mais afetivos como as mantidas entre os eles – os idosos- e o carteiro, o leiteiro ou rapaz da conta de luz ou da agua, o vendedor de portas, os garis entre outros.

Magnani (1993, p.3), afirma que "É a rua que resgata a experiência da diversidade, possibilitando a presença do forasteiro, o encontro entre desconhecidos, à troca entre diferentes, o reconhecimento dos semelhantes, a multiplicidade de usos e olhares – tudo num espaço público e regulado por normas também públicas".

Tais normas estão na verdade intrinsicamente ligadas aos sujeitos. São elas que levam os mesmos a reconhecerem os limites de invasão que a rua permite. A privacidade, por exemplo, é algo que costuma normalmente ser invadida, seja através da escuta ou da espionagem sobre o buraco da fechadura. O fato é que se algo de anormal acontece, a rua inteira fica sabendo, pois alguém viu ou escutou. No caso dos idosos, às vezes a relação destes com a sua família é comentada na calçada quando pessoas "de fora" se incubem na divulgação dos descasos contra eles.

Casos de denuncias de maus tratos salvaram vidas de idosos através de práticas como essas. Por isso não se pode afirmar que a mesma seja de total negatividade. Faz parte das relações e do cotidiano da rua. As calçadas das casas compõem um vasto campo de sociabilidades.

É sobre elas que se afloram as conversas, às vezes os conflitos, a vigilância, os olhares, os julgamentos, os momentos de descontração, porque é um lugar para rir, são também cenários de festas e de religiosidades no caso dos cultos evangélicos. Conforme a senhora Terezinha é tradicional na rua ao fim da tarde as famílias sentarem nas calçadas. "Parece uma festa", diz ela. Crianças brincam sobre as vigilâncias dos mais velhos. Aos domingos, há sempre uma festinha particular em alguma casa. Um churrasquinho ou uma feijoada sempre repartida com os amigos mais próximos. Quando alguém aniversaria é momento também de abrir a casa para a celebração junto à família. Em outras ocasiões como o natal e o ano novo, é tradição de algumas famílias fazerem junta uma reunião na sua garagem ou calçada para a celebração da data.

> "Nos se juntamos com duas ou três famílias e combina fazer a ceia ou réveillon," diz seu Francisco. Conforme ele, cada um fica responsável em trazer alguma coisa. Um traz o peru ou o pernil. Outro traz saladas, bebidas ou a sobremesa e assim se comemora a noite inteira, dançando, abraçando, desejando paz ou trocando presentes um com outro.
>
> Outro espaço de agregação da família é a igreja católica do bairro. A religião se faz muito presente na vida desses sujeitos.
>
> Para os mesmos é uma espécie de refugio da alma, de consonância com o divino e principalmente o momento sagrado de se reunir com a grande família do pai eterno. Por isso a igreja se caracteriza como uma casa os fiéis como irmãos e a missa como uma grande união.
>
> Na capela acima citada, são realizados os festejos de são Pedro sempre no final do mês de junho conseguindo atrair a população local do bairro e adjacências. Seu Francisco nos conta que durante uma semana o pátio da igreja vira uma grande quermesse com barracas, brincadeiras, shows após as novenas e leilões. O penúltimo dia marca o final da festa social com o jantar comunitário de são Pedro. O enceramento religioso ocorre

> com uma procissão no dia 29 de julho com a imagem do santo percorrendo as principais ruas do bairro.
>
> Seu Pedro afirma que manter a fé é de vital importância para a sua vida, pois fortalece o compromisso com deus e lhe dar esperança de uma vida eterna após sua morte. Atribui a velhice como um presente de deus, "Se eu não tivesse Deus nem teria vivido tanto assim minha filha".

Dessa maneira, os idosos reafirmam a importância da família em suas vidas e, estas por sua vez, deveriam compreender a necessidade que estes possuem de um convívio afetuoso e da presença de todos nos momentos circunstanciais de sua trajetória. Fazendo assim valer o artigo do capitulo II do estatuto do idoso quando preconiza que: "É dever de todos zelar pela dignidade do idoso, colocando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

.

AS INSTITUIÇÕES PROJETADAS PARA O CONVIVO SOCIAL DOS IDOSOS – O CCI E O CRAS

Na cidade de Mossoró no Rio Grande do Norte na qual realizo o estudo sobre a velhice, possui uma população estimada pelo IBGE em 263 344 habitantes sendo que 7,4% são de idosos. O fato de que os idosos continuam a ser excluídos fez emergir na sociedade local a consciência de que seria necessária a criação de espaços que objetivassem além do agrupamento coletivo das pessoas que se encontram na terceira idade, proporcionem também a garantia dos seus direitos e o exercício pleno de sua cidadania.

Por isso, hoje, além da diversidade de lugares habituais frequentados pelos idosos no bairro, existem outros específicos para o agrupamento de idosos como os centros institucionalizados – CCI e o CRAS.

Tais estabelecimentos foram implantados em quase todas as regiões periféricas da cidade como parte do projeto de responsabilidade social para fazer valer a politica de valorização ao idoso. Como prevê o estatuto em seu Art. 46. "A política de atendimento ao idoso far-se-á por meio do conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios".

No que diz respeito as suas funções, o primeiro, (CCI) visa proporcionar a convivência diária entre os mesmo através de muitas atividades, garantindo-lhes a convivência com pessoas da mesma idade como também a vivencia e interação comunitária dos indivíduos e grupos através da prática de atividades socioeducativas, esportivas, culturais, de lazer bem como o estímulo à geração de renda, mantendo o lazer na centralidade das ações preventivas, mas tendo como foco a melhoria na qualidade de vida destes idosos.

Enquanto o segundo promove o agrupamento reduzido destes em apenas um tarde semanal para serem ouvidos, se reencontrarem ou assistirem palestras que os orientam a ter uma qualidade de vida melhor. O mesmo ainda os oferece serviços e atividades como saúde física e mental, nutrição adequada, assistência social, fisioterapia, lazer e recreação. Obviamente cada atividade realizada em dia diferente.

Uma característica peculiar do CRAS é que essa instituição possibilita o retorno destes mais cedo para suas residências proporcionando assim, uma maior permanência destes com sua família.

Por outro lado, o fato do estar mais em casa pode resultar em rotina quando estes passarem a organizar seu cotidiano em torno das atividades domésticas e não mais na manutenção de sua autonomia.

Um aspecto importante que torna em comum os dois lugares acolhedores para o desfrute da maturidade estendida, é o de hoje serem alvos frequentes de pesquisadores das áreas humanas para a compreensão da abrangência de territórios sociais e da ocupação dos sujeitos que neles se encontram.

Agregações institucionalizadas como os Centros de Convivências, os Clubes da Terceira Idade ou CRAS entre outros, se esforçam para promover de forma democrática a permanência desses sujeitos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, considerando aspectos como os acima citados, relevantes para o estudo da velhice, é que esta pesquisa confirma a necessidade do ouvir, do observar e do investigar, as principais práticas adotadas por sujeitos frequentadores de espaços interativos destinados á terceira idade, para que, através de uma reflexão sócia antropológica possa haver uma melhor compreensão das relações sociais desses sujeitos, sob o prisma do aporte teórico da sociabilidade, da memória, das narrativas e das trocas.

No entanto, é válido reafirmar que os espaços oferecedores de oportunidades para a ressocialização e o refazer das atitudes desses idosos como o CCI e o CRAS, se configuram como um centro de apoio tanto para a aprendizagem como o entretenimento. Um lugar para instigar à criação de novas produções, seja artístico: pintura, teatro, dança, artesanal: crochê, tricô, doces, manufatura de bonecas, literárias como repentes, cordéis, poesias, como também práticas como o namoro, a paquera, viagens e intercâmbios. E novas aprendizagens (alfabetização, digitação) enfim, a reafirmação de valores, para estabelecer novas relações com a sociedade e novas concepções sobre o envelhecimento.

Estes espaços mesmo institucionalizados não retiram a importância do lar de cada um deles, mesmo assim, se configuram como uma extensão do mesmo, visto que todos seus integrantes se consideram uma grande família.

Preocupam-se, sofrem com as perdas, enaltecem com as conquistas, colaboram, doam, constroem e aprendem coletivamente.

Por isso, instituições como o CCI e o CRAS apresentam-se também como referenciais, explicando de modo alusivo, atuam como um "espelho" que solta reflexos luminosos e afeta diretamente as visões. Os que conseguem visualizar nitidamente a imagem passam a apreciá- la e a propagá-la, os que permitem distorcê-la ou embaçá-la, preferem torcer para que os raios sejam apagados ou esquecidos.

Assim somos nós quando temos a consciência que um dia envelheceremos e estaremos no lugar em que se encontram hoje estes sujeitos. Quando conseguimos despertar o interesse pelo tema e a enxergá-los com outros olhares e, passamos a rever velhos preconceitos, sobretudo adquirindo sentimentos de valorização e respeito.

Mas quando isso não acontece, renegamos o direito ao idoso de adotarem alternativas funcionais na velhice, interrompendo a permanência de práticas contínuas de sociabilidades.

Todavia, faço uma ressalva de que não podemos generalizar toda a sociedade como preconceituosa e excludente, mas apenas uma grande parcela da mesma, visto que felizmente hoje em

dia, existe pessoas preocupadas com o bem estar social do idoso. Entre elas, estão os defensores do processo de inclusão para todos.

Por isso, nos resta a esperança de que no futuro essas visões possam ser totalmente extintas e que todos os idosos passem a conviver normalmente com as novas gerações sem sentirem-se julgados, rejeitados e abandonados.

Dessa forma deixo aqui a minha contribuição para uma reflexão sobre o envelhecimento na expectativa de que a partir deste estudo surjam novas pesquisas novas reflexões e críticas acerca do papel destes sujeitos na sociedade como também possíveis atitudes que venham somar para a reprodução de uma ideologia da velhice que favoreça realmente o idoso.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto do Idoso** e normas correlatas. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf00012a.pdf>. Acesso em: 05 junhos 2013.

DA MATTA, R. A casa e a rua, São Paulo, Brasiliense, 1985.

CAMARANO, A. A. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, E. E. **Tratado de geriatria e gerontologia.** Rio de janeiro: Editora. Guanabara Koogan, 2002. Reflexão antropológica sobre a velhice.

LIMA, A. M. M. **Saúde no envelhecimento**: o discurso sanitário nos programas de saúde.1966. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo,1996.

MAGNANI. J.G.C.M; TORRES, L.de L.(Org.) **Na Metrópole: textos de antropologia urbana.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

Parte XV
Estágio e Formação Docente

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR NO ESTÁGIO CURRICULAR: OBSERVAÇÕES E VIVÊNCIAS

MARIA CLEONICE SOARES
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Ria Grande do Norte – UERN. Membro da Grupo de Pesquisa em Formação Humana e Profissionalização do Professor (UERN) – cleonice_s@hotmail.com
NORMANDIA FARIAS DE MESQUITA MEDEIROS
Professara Ora. da cursa de pedagogia FE/UERN e da programa de pós-graduação (POSEDUC), orientadora desse estudo. Coordenadora da Grupo de Pesquisa em Formação Humana e Profissionalização da Professor (UERN) – fariasnorma@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade discutir as práticas pedagógicas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplina Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN, realizado em uma Escola Municipal na cidade de Mossoró/RN.

O Estágio tem como objetivo articular a teoria e a prática do ensino a partir da observação da atuação pedagógica da professora e do planejamento das atividades de regência no Estágio. Traremos da sistematização da experiência, possibilitando o resgate desta, como forma de reavaliar a práxis vivenciada e contribuir com a formação inicial e, ainda como a reflexão da prática da professora observada.

Compreendemos que o Estágio Supervisionado contribui na formação inicial, pois de acordo com Imbernón (2002, p. 66) é um momento que proporciona "[...] um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética [...]" e ainda proporciona a criação de "[...] estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo."

Nesta perspectiva, nos inquietamos no decorrer do Estágio a compreender como à prática pedagógica acontece no decorrer das aulas, através da observação da práxis pedagógica do professor na sala de aula.

O Estágio Supervisionado foi realizado em uma turma de terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no turno vespertino. Iniciou com a semana de observação da prática docente da professora titular da sala. Na semana seguinte, realizamos o planejamento das atividades que iríamos realizar na semana da regência, as atividades foram planejadas considerando a sequencia dos conteúdos que a professora estava trabalhando buscando fazer relação com as disciplinas estudadas no decorrer do Curso de Pedagogia da UERN.

Os conteúdos trabalhados pela escola e pela professora seguiam o planejamento anual de ensino, que foi definido no início do ano letivo, na semana pedagógica da escola. Dessa forma, o planejamento dos estagiários deve seguir o já estabelecido para não causar prejuízo aos conteúdos escolares. Contudo, as professoras deixam livre para que nós, estagiários, façamos uso das diversas metodologias para se trabalhar os conteúdos.

A escola estava fazendo uso da metodologia de projetos, considerando os inúmeros benefícios, que vão desde o envolvimento de todos os segmentos da escola, da comunidade e da família até o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da cidadania do aluno, na construção do co-

nhecimento. Além disso, essa metodologia envolve temas cotidianos, que podem ser significativos por serem próprios da realidade do educando. Com base nessa visão, a escola utiliza a avaliação contínua e bimestral dos conteúdos, adotando, ainda, a recuperação ao longo e no fim de cada bimestre.

Para a realização do estágio, obtemos com a professora o seu caderno de planejamento e as orientações de planejamento e na primeira semana realizamos atividades com os assuntos do planejamento anual da escola, produzidos e adaptados de acordo com nossos conhecimentos.

É importante ressaltar que esse trabalho foi de suma importância para a formação profissional, pois ofereceu a oportunidade de repensarmos as práticas educativas, relacionando à teoria a prática, e oportunizando a vivência da sala de aula e cotidiano e da sua própria subjetividade.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O Estágio foi realizado em uma Escola Municipal que oferece a Educação Básica, dividida em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino (das 7:00 às 11:00 horas) e vespertino (das 13:00 às 17:00 horas). A escola funciona em um prédio municipal, dispondo de 08 salas de aula, secretaria, biblioteca, diretoria, arquivo, cozinha, 03 banheiros, bastante área livre, uma sala multimídia, contendo: laboratório de informática, com 13 computadores conectados à Internet banda larga, todos com conteúdos educacionais advindos do MEC, e uma impressora, TV, aparelho de DVD e um receptor de antena parabólica, Sala de Verde, com TV, aparelho de DVD e acervo de DVDs e livros voltados ao meio ambiente, retroprojetor, 2 impressoras, caixas de som, microsystem, lupas, ampulheta, microscópio, materiais educativos: ábaco, material dourado, jogos didáticos, alfabeto móvel, mosaico geométrico e bandeiras.

Na Biblioteca, o atendimento dá-se de forma livre, com a ajuda de uma funcionária, em todos os turnos em que a escola funciona. O acervo da biblioteca é composto de livros didáticos e paradidáticos, com literatura nacional e estrangeira, 2 kits do TV Escola, com 50 (cinquenta) DVDs, mapas geográficos, Atlas do corpo humano, dicionários, CDs com histórias infantis e hinos nacionais.

Existem 45 (quarenta e cinco) funcionários efetivos que contribueem para o funcionamento administrativo e pedagógico da Escola. A escola atende, por ano, cerca de quinhentos e seis (506) alunos, nos turnos matutino e vespertino, sendo 58 (cinquenta e oito) da Educação Infantil, 248 (duzentos e quarenta e oito) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 200 (duzentos) do programa ProJavem Urbano, distribuídos em 19 (dezenove) turmas, cujo critério de agrupamento é a idade cronológica e, no caso da ProJovem, também o nível de conhecimento.

O Projeto político pedagógico da escola (PPP) mostra como é a organização da mesma e como são desenvolvidas as atividades da escola. Através dele pode-se constatar que a escola no decorrer do ano irá trabalhar com vários projetos. A partir dele também percebemos como a escola se organiza para o ano inteiro assim apurou-se quê:

> A Educação Infantil é oferecida a crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, divididas em 02 (duas) turmas.Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem organização mista, oferece o Ciclo da Infância (em três anos) e o Regime Anual (em seis anos), sendo constituído, ao todo, de 11 (onze) turmas.

A escola trabalha ainda com o programa Mais Educação. Este programa foi implementado com apoio dos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social e Combate à Fome, consiste na ampliação do tempo do aluno da rede pública na escola, preenchido com ativi-

dades educativas, realizadas no contra turno, cujo objetivo é melhorar o rendimento do aluno e o aproveitamento do tempo escolar. Além disso, o programa procura reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série.

O programa Mais Educação atende 150 (cento e cinquenta) alunos, oferece atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, que reforcem a vivência escolar e favorecem o desenvolvimento pleno dos jovens e crianças que frequentam a escola. As atividades tem duração de 03 (três) horas sendo oferecidas nos turnos matutino (duas turmas) e vespertino (três turmas), sendo que o aluno que estuda normalmente no matutino fica na escola até as 16:00 horas, podendo ali tomar banho e almoçar; já o aluno que estuda no vespertino vem para a escola às 8:00 horas. ficando até o fim do turno vespertino, 17:00 horas.

As atividades ofertadas na Escola através do Mais Educação são: Teatro, Xadrez, Banda Fanfarra, Rádio escola, Letramento, Matemática e Judô. Elas são ministradas por um monitor e acompanhadas por um coordenador geral do programa na escola.

O conhecimento do contexto escolar foi de grande valia a nossa formação, pois ampliou nossos conhecimentos em relação ao funcionamento de instituição de ensino escolar no exercício de suas funções educacionais e sociais.

A AÇÃO DOCENTE EM SALA DE AULA

A ação docente se caracterizou no processo de plane amento do ensino, das aulas e a execução das mesmas pelo aluno-estagiário em sala de aula. A relação com os alunos é de suma importância para uma ação docente bem sucedida, uma vez que, a base de um bom ensino começa por uma ação docente bem planejada. A construção de um projeto de ensino foi o norte inicial, e através dele foi desenvolvido: os planos diários que facilitou a nossa ação como estagiárias na execução das aulas.

A complexidade desse processo nem sempre pode ser suficientemente entendidos, o estágio supervisionado como articulador da atividade teórica com a atividade prática. Nesta perspectiva Pimenta (2007 p. 44) assinala que "o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade", pois, "coloca no horizonte as contribuições da epistemologia da prática" e ainda possibilita a diferenciação do conceito da ação da prática, ou seja, o estágio se consolida como pesquisa e articula a teoria e a prática educativa no ambiente escolar.

O fato de não termos ainda exercido no magistério, a ação planejada durante o estágio, possibilitou a reflexão de nossa futura prática e a aquisição de conhecimentos com o professor da sala, assim como enfatiza Pimenta (2004 p.103): "o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente." Com isso a pesquisadora nos adverte da importância do estágio ao aluno, pois possibilita esse momento de aprendizagem com quem já exerce a profissão.

> É necessario, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do cursa de formação considerem o estágio como um espaça privilegiada de questionamento e investigação. A aproximação da aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo das anos. (PIMENTA, 2004, p.112)

O estágio contribui na formação profissional do aluno estagiário, favorece o aprender a profissão docente, a troca de experiência com o professor colaborador. Assim, o aluno aprende observando o profissional experiente, porque tem a oportunidade de ver a prática pedagógica, a metodologia, as práticas avaliativas, o planejamento. Diante disso percebemos através do estágio que professores e alunos interagem numa comunicação harmônica, essa experiência reforça a idéia de Pimenta (2004, p.35) ao falar que:

> O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer "algo" ou "ação". A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, será a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Primeira Semana de Regência

A regência foi realizada no período de duas semanas após ser realizada na escola a observação e adaptação da sala de aula, bem como da rotina de sala. E o planejamento foi realizado no intervalo de uma semana entre observação e regência.

O planejamento da primeira semana foi realizado de acordo com os conteúdos pré-estabelecidos pela escola, aos quais os alunos deveriam ver para o segundo bimestre. O planejamento e das aulas seguiram também o horário escolar da turma do terceiro ano "B" vespertino da escola

As atividades da primeira semana seguiram os conteúdos do livro didático. Além das atividades do livro ainda planejamos atividades artísticas e jogos didáticos pedagógicos nas aulas. Diante disso observamos o estágio permitir ao aluno uma aproximação com a realidade escolar em que ele irá atuar, pois além da observação há a inserção destes alunos no contexto real das escolas.

A professora passou o conteúdo e fizemos os planos de aula a partir dos conteúdos da rotina já estabelecida na sala de aula. A primeira aula foi de Matemática, o tema da aula foi dezenas centenas e unidade, além de operações de adição.

O segundo dia foi ensino de ciências, o tema: Terra e Universo (Planeta Terra/ movimento de rotação e translação) Dia e Noite/fazes da lua/ estações do ano, e Meio Ambiente Natural e Modificado.

Na quarta-feira a aula foi de historia com o tema: Escola/ Família/ Moradia (Diferentes moradias, em diversos países, moradias indígenas, etc.) Os alunos interagiram bem com o tema, pois se identificaram com os tipos de moradias. com os tipos de famílias, eles contaram um pouco de como viviam, e como eram suas vidas em forma de produção e desenhos.

Na quinta-feira a aula foi de geografia, com o conteúdo de: Bairro/ crianças no mundo/ diversidade/ família (grupos Familiares) Seu corpo e os diferentes postos de vistas/ Os lugares e suas representações.

Na sexta-feira a aula foi de português e História, o tema trabalhado foi Respeito Mútuo e Diversidade Humana. Foi muito proveitoso trabalhar este tema numa turma onde os alunos têm pouco respeito uns pelos outros, eles pouco se reconhecem como colegas de turma e há uma grande competitividade acentuada na turma tanto de status quanto de quem sabe mais.

Houve resistência dos alunos no primeiro momento quanto à presença da estagiária na sala, eles ficaram um pouco receosos e agitados. Os alunos se mostram muito carentes e agressivos uns com os outros.

Segunda Semana de Regência

Na segunda semana ficamos um pouco mais a vontade com os alunos e estes com minha presença. As aulas seguiram o horário já estabelecido pela professora, o planejamento foi realizado de acordo com o cronograma dos conteúdos programados. Os alunos se mostraram mais participativos, porém os alunos que na primeira semana demonstravam comportamentos agressivos continuavam da mesma maneira.

Na segunda-feira trabalhamos com o Grau do Substantivo, nesta atividade a estagiária confeccionou com os alunos um cartaz com o aumentativo e diminutivo dos substantivos, além das atividades artísticas ao final da aula.

Na terça-feira trabalhamos com o ensino de Geografia, a respeito das divisões regionais do Brasil: os aspectos locais e culturais, nessa atividade foram divididos com os alunos as regiões brasileiras a partir da pintura das regiões e delimitação destas no mapa, e ainda com desenhos recortados os alunos colaram nos mapas os aspectos culturais de cada região.

Na Quarta-feira a aula foi de matemática, nesta trabalhamos com o conceito de número. trabalhamos com atividades como beliche, o que a peça é e o que ela não é, números e quantidades. Nessas atividades os alunos trabalhavam naquantificação das coisas.

Na quinta feira, a aula foi de História, nessa foram desenvolvidas atividades sobre a história local. Os alunos foram direcionados a entrevistar os pais e avós, ou pessoas mais velhas sobre a história da sua cidade e/ou bairro. Para esta atividade foi contado aos alunos muitas histórias, como a história do Brasil, a história de Mossará, e a sua importância a nossas vidas, a atividade direcionada dos alunos sobre a investigação ficou para o dia seguinte.

Na sexta feira, foi aula de leitura e artes. A aula iniciou com os alunos lendo a sua narrativa sobre a história de seu bairro e cidade, nem todos os alunos realizaram essa atividade, como foi esperado, pois a professora da sala tinha ressaltado que nem todos iriam realizá-la, ou por falta de interesse, ou por dificuldades de escrita. Mas os alunos que fizeram a atividade se sentiram parte da escola, da aula, e no decorrer da aula, houve alunos que, mesmo com dificuldades, fizeram uma pequena história sobre seu dia.

Isso foi bastante interessante, porque percebeu-se que os alunos sentiram a necessidade de também fazer parte da aula, eles não queria ficar sem ter nada que apresentar, houve alunos que ainda não dominavam a escrita e escreveram o nome delas varias vezes no papel e ao ler a folha contou uma história sobre sua vida, lendo no papel o que aconteceu, e vendo nele a possibilidade de um futuro que ainda não havia sido escrito.

Segundo Soares (2000, p. 47), isso ocorre porque mesmo ainda não alfabetizada, ele é, de certa forma, letrada, ou tem um certo nível de letramento.

> Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo [...J toma papel e lápis e "escreve" uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento.

A partir dessa experiência vemos que o estágio possibilita além da prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, experiências de ensino aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva Imbernón (2001) afirma que:

> [...] o eixo fundamental da currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetiva de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (p. 39)

Os conhecimentos adquiridos através da vivencia na sala de aula foi de grande relevância a formação inicial, a interação com os alunos com a escola e com a professora de sala possibilitou a reflexão dos conhecimentos adquiridos na faculdade. De acordo com Pimenta (2006, p. 75) "o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão [...J".

Portanto, no momento do estágio curricular supervisionado o estagiário deve lançar mão de todos os seus conhecimentos, articulando sempre a teoria com a prática, fazendo como diz a autora um processo de reflexão-ação reflexão.

Ao decorrer da semana, os alunos reagiam de formas diversas aos trabalhos apresentados, a forma metodológica e a minha intervenção. Percebemos obviamente que a primeiro grau os alunos sentem a estagiária como uma intrusa no seu espaço, no segundo momento é como se eles já estão mais acostumados e abertos, sente-se mais seguros.

O professor que está na escola tem o conhecimento do cotidiano escolar, dos seus alunos e sabe como agir diante de situações inesperadas, já o aluno universitário ainda é imaturo, prns não conhece de fato o cotidiano escolar.

> Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados, conhecer as teorias da aprendizagem, as técnicas de manejo de classe e de avaliação, saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos, nomear as diversas pedagogias da história. Para ser professor é preciso conhecer seu papel sua razão profissional. [...] Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva. (ANDRADE 2005, p. 21).

Na segunda semana de regência elaboramos os planos de aula que foram executados de forma que envolveram a turma toda, foi proveitoso a execução, teve atividades que os alunos realizaram e pediram retorno, houve outras que os alunos mostraram resistência em fazer e sempre dois ou três alunos se recusaram.

Diante de tudo que foi exposto, o Estágio Supervisionado li, proporcionou aprendizagem no campo escolar. A aprendizagem proporcionada pelo estágio levou-nos a confrontar a prática testar a teoria e aprimorá-la.

> O Estágio permite a integração da teoria e da prática e é o momento da concretude da profissão. É, portanto, uma importante parte integradora do currículo, em que o licenciado vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional e sentir na pele, o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representar a inclusão civilizatória de vastas camadas da população; com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência, isto é, – fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE 2005, p. 24).

A professora de sala foi o maior ponto de aprendizagem, pois a atuação desta na sala de aula demonstra que não há barreiras quando se acredita que a educação é a solução. A professora enfrenta as dificuldades e faz a aula dinâmica e recheada de coisas que incentivam a aprendizagem. A

atitude da professora deixa claro que uma práxis educadora que supera barreiras é possível de ser criada no ambiente escolar.

Os planos de aula seguiram as regras e metodologias estabelecidas para um plano de ensino de acordo com Vasconcellos (2005) que cita que um plano de aula deve aborda principalmente: Assunto; Ob etivo; conteúdos; metodologia; recursos; tarefas e avaliação.

Para a construção do mesmo foi utilizados os conhecimentos adquiridos na disciplina de "Didática", tanto para a elaboração do projeto de ensino quanto para a elaboração dos planos de aula. Também foi de muita importância à colaboração e orientações em sala de aula pela professora, pois, o aluno universitário esta com uma bagagem teórica, mas o professor que esta na escola tem a experiência, e o saber teórico, esse conhece o cotidiano escolar, os seus alunos, sabe como agir diante de situações inesperadas.

A semana de observação possibilitou conhecer as crianças, como também proporcionou a oportunidade de vivenciarmos e percebermos a rotina da professora bem como suas metodologias de ensino. Assim, o momento tornou-se propício para adquirirmos o conhecimento proporcionado por essa troca e também aprimorarmos o adquirido em sala de aula.

Durante os cinco dias da observação, e no decorrer da regência, além da identificação dos espaços escolares, foi possível entender a dinâmica pedagógica da Escola e a rotina metodológica estabelecida pela professora do terceiro ano, que foi exclusivamente observada durante toda a semana.

No início os planos de aula não deram conta do tempo, mas no decorrer dos dias conseguimos estabelecer a rotina e suprir o horário, a prática aperfeiçoa o ensino. O nosso maior desafio da regência foi o de atrair a atenção dos alunos mais agitados. Às vezes a desatenção de um garoto influenciava o restante da sala, que acabava por se dispersar do assunto trabalhado.

No entanto, quando a ação pedagógica estava nutrida de alguma dinâmica de movimento ou contato com os materiais didáticos utilizados, havia maior interesse e concentração da turma. Na hora da leitura compartilhada sempre utilizávamos fantoches para contar a histórias, assim, as crianças ficavam mais atentas. As aulas sempre eram planejadas para o dia, porém havia dias que o plano não dava conta do horário então solicitávamos a ajuda da professora para realizar alguma dinâmica de ultima hora. Ao final do estágio, com mais experiência já preparava atividades extras aplicasse as atividades extras.

Os planos de aula foram seguindo os temas, e dentro destes se trabalhou várias áreas de abrangência, português, ciências, geografia, música, artes, matemática, com o intuito de desenvolver habilidades de linguagem escrita e oral, movimentos. Assim, podemos proporcionar aos alunos contato com as multidisciplinares no decorrer das aulas. A nossa aprendizagem como estagiárias foi proporcional ao período de estágio visto que é nele que podemos confrontar na prática a teoria e aprimorá-la

O interesse dos alunos sempre se sobressaia quando se trabalhava com um novo instrumento, com fantoche, cineminha, mímicas, quebra-cabeças e outras estratégias que tornasse a aula mais dinâmica, eles achavam as atividades mais interessantes. A leitura compartilhada era trabalhada pelas estagiárias e os alunos em círculos, todos sentados no chão, dessa forma conseguíamos chamar atenção e mais proximidade com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações e da regência exercida na Escola Municipal percebemos que o ensino na prática está para além do imaginário da teoria que o aluno estagiário encontra na faculdade. Porém, o momento de contato com a escola, se torna único por possibilitar o aprimoramento da prática que é subjetiva e plural, visto que a educação é um fenômeno plurifacetado Libâneo (2002) onde as possibilidades de sua produção ocorrem no cerne da sala de aula.

De acordo com Libâneo (2002, p.26), "a educação tem muitas faces, e é totalmente subjetiva". Assim o professor em exercício deve ter, sempre, mais que planos de aula, tem que ter clareza do objetivo de ensinar, de conduzir as crianças ao aprendizado. O estágio contribui muito para a formação inicial e profissional do aluno estagiário, pois coloca o acadêmico em contato com o espaço onde ele ira atuar. Assim o estágio é um momento de suma importância para ajudar na construção de um profissional, não só embasada na teoria, mas concretizado na prática.

Portanto através da regência é possível ao aluno do Curso de Pedagogia a troca de experiências com o profissional da sala, numa relação de aprendizado mutuo, pois os dois ganham ao articular a teoria e prática. Assim, a cada novo ato realizado pelo estagiário ou pelo professor frente ao mesmo, contribui para acrescentar no decorrer da formação dos dois. Além de ser este também uma forma de o aluno se descobrir na profissão, de identificar a ação pedagógica na própria ação da sala de aula interagindo com os alunos e com o cotidiano escolar.

O Estágio Supervisionado li possibilitou grande aprendizagem durante a sua realização, ao ser realizado numa turma de alunos que apresentavam variadas formas de comportamento, permitiu um contato mais próximo com as realidades das escolas públicas. O estágio expandiu os horizontes da aprendizagem, como também relacionou o conteúdo estudado ao longo do Curso de Pedagogia com a sala de aula.

A partir da observação da professora colaboradora pôde-se adquirir e refletir sobre as práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem e a subjetividade deste. Um exemplo disso é quando percebemos que os alunos que não escreveram sua história em uma das ultimas atividades sentiu a necessidade de se inteirar da atividade realizando a partir de sua leitura de mundo, está experiência permiti uma vivencia com o cotidiano escolar e a dimensão profissional do educador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnom de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Mª Lúcia Santos F. da. **Estágio Curricular:** Contribuições para o Redimensionamento da sua Prática. Natal: EDUFRN; 2005. p. 21- 28.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. CONHECIMENTO DE MUNDO, **ReferenciaJ curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza São Paulo, Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VASCONCELLOS, e. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

GILBERLIANE MAYARA ANDRADE MELO
UFERSA/UERN – gilberliane.melo@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Os avanços da legislação em razão da oferta de uma educação infantil desde a matéria constituinte de 1988, ainda denotam resultados efetivos quanto à qualidade desse serviço. Ensejando da sociedade uma maior atenção quanto à formação dos "pequenos" cidadãos.

Nesse sentido, a contribuição desse estudo faz um recorte desse objeto, dedicando-se em analisar a abordagem dos conceitos históricos na Educação Infantil em escolas campo de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia-UERN, durante o período letivo 2012.1. Com intuito de conhecer as concepções e práticas do ensino de História percebidas a partir das vivências dos discentes do Estágio Curricular I em Instituições de Ensino que atendem alunos de 0 a 5 anos.

Por perceber a indispensável relevância do contato da criança, em sua mais tenra idade, com os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da História, enquanto área do conhecimento. Pois, leva-as de encontro à tradição cultural de uma sociedade da qual faz parte, e que também constrói enquanto agente. Ciente de que a mesma já nasce sendo moldada pelas relações sociais e a estas responde ativamente como construtora histórica individual e coletiva.

Para tanto, Esboçou-se um estudo de caso, com respaldo numa pesquisa bibliográfica a partir dos autores e legislação que contribuem com a discussão levantada, análise de 18 artigos desenvolvidos pelos graduandos da disciplina de Ensino de História em 2012.1, onde discutem o tratamento destinado aos conteúdos dessa área durante a realização dos seus Estágios Supervisionados em instituições da educação Infantil, no mesmo período. E ainda, o registro das narrativas autobiográficas da Professora orientadora desses trabalhos, quanto a sua construção.

Assim, esse escrito, compõe-se de três momentos singulares de discussão, aonde o primeiro vem reiterar a concepção de infância e a institucionalização dos seus direitos frente a educação no Brasil, fazendo um traçado do panorama conceptual e histórico da temática. Em seguida, traz uma reflexão sobre os aspectos curriculares da História na educação Infantil, por último, a análise dos resultados dos artigos desenvolvidos na disciplina Ensino de História através da narrativa autobiográfica da professora orientadora.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SEUS DIREITOS À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para melhor entendimento do objeto de estudo ora discutido, se faz preciso tecer algumas considerações acerca do conceito de infância, por mais banal que possa ser a resposta à pergunta: "o

que é ser criança?", a mesma comporta uma significação histórico-cultural. Pois o conceito contemporâneo de criança, não é o mesmo de outras épocas, tão pouco, o mesmo em todas as sociedades.

Como nos mostra Levin(1997) no século XVII a partir das classes dominantes surge o primeiro estudo acerca da concepção de infância, sendo observada a dependência das crianças muito pequenas em relação aos adultos, fato este, que teria ofertado a "figura" social de um ser dependente e fraco, associando essa etapa da vida a ideia de proteção. As crianças eram vistas apenas como seres biológicos, que precisavam de grandes cuidados e por isso, sua educação tinha por base uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Para Ariès (1978), filosofo francês, o sentimento de infância data do século XIX. Anterior a esse período, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Os cuidados especiais que elas recebiam ou não, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram da classe dominante. A partir dos três anos já participavam das mesmas atividades dos adultos, até mesmo, orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não padecendo de qualquer tratamento diferenciado entre elas e os mais velhos.

O mesmo afirma que a sociedade tradicional da Idade Média não via inicialmente a criança como ser distinto do adulto. Posteriormente, com a idade moderna houve uma transformação pela qual a criança e a família passaram, sendo que esta, tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, o que não havia antes. O infante de mero objeto de cuidados passou a ser o centro das atenções.

Para Ariès (1978) a infância foi uma invenção da modernidade, ou seja, o conceito de infância partilhado na atualidade carrega as marcas de seu tempo histórico e de suas condições socioculturais determinadas, assim, analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial consiste num método falho e inoportuno.

A História das crianças e adolescentes no Brasil para Pinheiro (2001) tem sua vida social marcada pela dominação e exclusão, atravessando desde a Colônia, Império e República, e mantendo-se ainda hoje, uma prática de desigualdade. Como bem destaca (2001,

p. 30): "a desigualdade social assume, entre nós, múltiplas expressões, quer se refiram à distribuição de terra, de renda, do conhecimento, do saber e, mesmo, ao exercício da própria cidadania". Nesse sentido, Frota (2007, p. 153) lembra:

> No Brasil moderno surgiu um termo que conceitua bem a criança desvalida: menor. Este termo foi inicialmente utilizado para designar uma faixa etária associada, pelo Código de Menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles ao quais a sociedade atribuía um significado social negativo. Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional (patriarcal, com pai e mãe presentes, com pais trabalhadores, com uma boa estrutura financeira e emocional, dentre outros). Aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. Deste modo, tornou-se uma norma social atender à infância abandonada, pobre e desvalida, mas a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de „adestramento.

Seguindo adiante nesse posicionamento, entende-se o porquê das primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos assumirem um caráter assistencialista, pois, tinham o in-

tuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. De acordo com Rizzo (2003) também contribuiu para o surgimento dessas instituições as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do amparo da classe dominante, uma de suas intenções era esconder os filhos de mães solteiras "[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado" (2003, p. 37).

Considerando a condição patriarcal da sociedade nessa época, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Lembrando que nesse período ainda não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano" (Ibid).

Os altos índices de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar numa alternativa, e a partir daí surgiu a **roda dos excluídos**, como formalmente descreve MARCÍLIO (1997):

> Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou **roda dos excluídos**. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (grifo nosso).

Em meio à observância da roda dos excluídos, se instaurava em 1975 no Rio de Janeiro, e 1977 em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância privados destinados aos mais afortunados com programação pedagógica inspirada em Froebel, sendo destinado esse serviço a população carente, apenas com o advento da industrialização que obrigava a mulher também a contribuir de forma mais intensa com as despesas do seu lar (Oliveira. 2003).

Pois, a crescente urbanização e a industrialização modificou a estrutura familiar tradicional da época no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos, já que os pais necessitavam trabalhar fora de casa, sendo que antes as crianças eram deixadas com as "criadeiras" ou "fazedoras de anjos", porém havia uma grande mortalidade infantil.

Oliveira (2003) relata que os imigrantes operários reivindicaram na década de 20, além do trabalho digno, ambientes de atendimento as crianças durante o período de trabalho das mães, e tiveram êxito, na medida em que foram criadas creches filantrópicas, canalizadas mais tarde pelo Estado. Esse momento político se estendeu e em 1922, no Rio de janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção a Infância, onde se iniciou as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças nas creches e jardins. Enquanto isso os educadores defendiam o "escolanovismo" e em 1924 surgiu a Associação Brasileira de Educação.

Até a consolidação da constituinte de 1988, muitos embates foram travados, seguido do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que defendia um ensino laico, gratuito e obrigatório,

a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961. Contudo, a Constituição representou uma grande contribuição na garantia dos direitos da criança, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público. Nesse sentido, reiteram Paschoal e Machado (2009, p. 85):

> Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de „[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1994).

Posteriormente com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: "Política Nacional de Educação Infantil". Esses documentos sistematizaram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

Além disso, o Ministério da Educação publicou, em 1998, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) de 1996, as orientações, que constituíram os "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil" (BRASIL, 1998), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade para as instituições de Educação Infantil.

Destarte, após esse breve "passeio" no tempo, verifica-se que o conceito de infância não é tão simples quanto aparenta, ao contrário carrega na sua essência a própria evolução da humanidade, os vícios e benefícios oriundos das relações humanas no exercício da construção de sua História. Mais um argumento em defesa da oferta de um ensino que respeite os aspectos curriculares da História enquanto área do conhecimento, principalmente a partir da educação infantil.

ASPECTOS CURRICULARES DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diferentemente, dos outros segmentos da Educação Básica, a Educação infantil não possui em sua orientação curricular disciplinas especificas de cada área do conhecimento, e sim, eixos temáticos que em sua estrutura buscam adequar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, os objetivos formativos para as faixas etárias de 0 à 3 anos e de 4 à 5 anos. Tendo como documento institucionalizado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) que foi estruturado a partir das propostas pedagógicas de Frederico Froebel, Decroly, Maria Montessori e Celestin Freinet.

O RCNEI enfatiza a importância da socialização, sugere orientações curriculares com base no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, segue a perspectiva construtivista, valorizando os diferentes estilos pedagógicos e a diversidade cultural, subdivide-se em três volumes, distribuídos da seguinte forma: Volume 1: Introdução, Volume 2: Formação pessoal e social, Volume 3: Conhecimento de mundo.

No primeiro volume, isto é, a introdução apresenta as características gerais do RCNEI, descrevendo os conceitos de criança, educar, cuidar e brincar. Já o segundo, tem como objetivo proporcionar à criança a exploração do seu ambiente natural e social, respeitando as suas capacidades e saberem prévios. No último volume, trata-se do conhecimento e a construção das diferentes linguagens, tais como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (RCNEI, 1998).

Diante da proposta de entender com mais consistência o tratamento destinado aos conceitos históricos na educação infantil, buscou-se vislumbrar o tratamento direcionado a área de História na educação infantil, em que o próprio referencial reconhece que:

> Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: O dia do Soldado, dia das mães, o dia do índio, o dia da primavera, o dia da páscoa, e etc. Nessas ocasiões as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, bandeirinhas, cocares, e etc. apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas (RCNEI, 1998, p. 165).

Após a leitura minuciosa do documento, verificou-se que pelo seu caráter inter e transdisciplinar, o RCNEI não explícita em seu conteúdo, com clareza os elementos básicos da área de História. Fato este que favorece a cultura do "praticismo", a qual o mesmo questiona em sua fala citada anteriormente. E em razão disso, delega à formação de professores inicial e contínua a responsabilidade maior de orientação, haja vista a superficialidade de suas orientações didáticas.

Quanto aos conteúdos propostos, identifica-se o mesmo discurso, sem a profundidade necessária que manifeste com veemência a compreensão da singularidade e importância do ensino de História desde a Educação Infantil.

Suas sugestões para avaliações pregam a valorização do dialogo, registro, condições de experimentação, utilizando-se como referencia a formação do individuo. Mas ainda sim, não traz uma relação concisa com os objetivos propostos e os conteúdos sugeridos, dando a impressão que todas as avaliações são iguais, referentes a uma mesma área de conhecimento. É justo considerar que, **natureza e sociedade** é um eixo temático, mas, independente disso, precisa atentar para as especificidades que comporta em seu conteúdo.

Frente às observações divulgadas, compreendem-se os avanços e retrocessos da estrutura curricular oferecida à educação infantil no Brasil, entendendo que os próprios documentos institucionalizados pecam não por carência de orientações, mas pela fragilidade conceitual que a elas direcionam. Dessa forma, cabe refletir: Como será de fato, a prática construída nessas instituições? Como os docentes lidam com essas orientações?

CONSTRUINDO UMA DISCUSSÃO: FRUTOS DE UM TRABALHO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em consideração a singularidade das narrativas autobiográficas evocadas para melhor evidenciar o trabalho desenvolvido acerca da temática discutida até o momento, reservo-me a partir de agora, o direito lingüístico até outrora furtado, de descrever minhas experiências na primeira pessoa

do singular. Lembrando que estarei falando de vidas e sonhos, sentimentos e realizações incabíveis numa nova caricatura da ciência positivista.

Enquanto professora universitária, a quatro períodos ministrando a disciplina de Ensino de História, com carga horária de 60 horas-aula no curso de Pedagogia, em 2012.1, após perceber através de relatos constantes dos alunos estagiários na educação infantil, o ensino de história que observavam se limitava a uma sequência de atividades pautadas em datas comemorativas, senti a necessidade de averiguar a consistência dessas denuncias, e ainda proporcionar aos mesmos uma transdisciplinariedade teórico-prática entre a minha disciplina e a do Estágio supervisionado I.

A proposta inicialmente apresentada na segunda semana de aula era de desenvolver essa pesquisa concomitantemente as etapas de observação, planejamento e execução do projeto de intervenção da outra disciplina, o que a tornou mais satisfatória aos olhos dos alunos, em seu entendimento estariam desenvolvendo um só trabalho, acarretando uma economia de tempo e estudo.

Para realização, eles leram as bibliografias indicadas, observaram os aspectos orientados quanto ao ensino e currículo adotados, desenvolveram questionários e analisaram seus resultados de forma crítica e concisa, resultando em 18 escritos, na forma de artigos científicos.

Apesar das dificuldades próprias de qualquer escritor iniciante, a norma culta não foi à maior dificuldade, mas a hostilidade com a qual desabafavam suas frustrações, suas falas ainda ecoam na minha lembrança: "Professora, elas acham que a única história que deve ser ensinada na educação infantil, é as leituras dos contos de fadas"diziam indignadas.

E nesse mote, averiguou-se que na maioria das instituições os professores do campo de estágio trabalharam principalmente os conceitos de temporalidade e cultura, sem saber que se tratava de atividades relacionadas a os conteúdos de História.

Os recursos utilizados na maioria das vezes eram os desenhos mimeografados e as cantigas de roda, resultando numa prática já descrita pelo RCNEI(1998).

Além disso, 80% dos docentes em seus questionários reclamaram da formação inicial, afirmando que nunca tinham discutido sobre como os conceitos de História se apresentam na educação infantil. Elucidando uma maior sensibilização pela academia.

Após a verificação de tais resultados, nós que desenvolvemos a pesquisa, entendemos naquele Estágio, que as dificuldades dos professores citados poderiam ser as nossas, que a falta de conhecimento deles, se justifica na formação que tiveram, e infelizmente, que também continuamos a ter. No mesmo dia pensei, preciso divulgar pro mundo, o quanto aquela atividade foi significativa, todos nós: professora e alunos aprendemos juntos que não podíamos mudar as situações vivenciadas, mas poderíamos construir novas vivências, favorecendo à educação infantil um Ensino de História à altura dos sonhos que nossas belas crianças desejam alcançar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos até o momento desenhados, contaram um pouco do processo histórico de aquisição de direitos da criança a uma educação de qualidade, bem como o trajeto conceptual que foi adquirindo em comum acordo com as relações sociais e culturais de cada época.

Também discutiram o Currículo das instituições de educação infantil, com ênfase na análise do RCNEI instituído em 1998, e apontaram as fragilidades desse documento.

Por último, abriu espaço às narrativas da professora orientadora da disciplina Ensino de História do curso de Pedagogia da UERN, onde no período de 2012.1 desenvolveu uma pesquisa juntamente com seus alunos em seus respectivos campos de estágio na educação infantil, que resultou em 18 artigos científicos e apenas uma conclusão: As crianças só terão uma educação de qualidade, quando a oferta do ensino de História acontecer de maneira consciente e explícita na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____.Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência**:** a importância da historicidade para sua construção. **ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA**, UERJ, RJ, v.7, n.1, p. 147-160, abr. 2007.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2003.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online,** Campinas, n.*33,* p.78-95 , mar.2009 - ISSN: 1676-2584

PINHEIRO, Â. **A criança e o adolescente no cenário da redemocratização**: representações sociais em disputa. 2001. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÃO FORMATIVA NA INTERFACE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

FRANCISCO MARCIANO DE MORAIS
Graduando do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Bolsista da N – marciano_morais@yahoo.com
AURENIR RITA GOMES DANTAS
Professora e Especialista pela Faculdade Latino Americana de Educação (LSEI/ FLATED) – aurenirrita@hotmail.com
HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO
Professora e Doutora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN, Orientadora) – hostinanascimento@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado representa uma importante experiência de ação- reflexão-ação para os alunos do Curso de Pedagogia. O objetivo do estágio é proporcionar a vivência na docência, a compreensão do contexto escolar e a aquisição de conhecimentos, levando a refletir sobre a profissão docente e contribuindo para a formação profissional na área da educação, contribuindo para a construção de conhecimentos acadêmicos voltados para a área, permitindo o contato com situações de inserção na realidade das escolas de educação infantil, o conhecimento da criança em suas características de desenvolvimento e aprendizagem. A respeito do estágio, Pimenta (2004, p. 45) ensina:

> No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. (PIMENTA, 2004, p. 45)

Na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tais experiências se voltam para a atuação na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais) e em atividades não escolares. O Estágio Supervisionado I – Educação Infantil – é a etapa essencial da formação dos educadores, pois permite, pela primeira vez, a aproximação formal com a regência da sala de aula, provocando reflexões sobre a atuação e o desempenho dos profissionais para atuar nessas instituições de ensino.

Este artigo apresenta uma síntese da experiência vivenciada quando do estágio supervisionado realizado numa escola de educação infantil vinculada à Gerência Executiva de Educação – GEED do Município de Mossoró/RN, no Nordeste do Brasil. Para melhor compreensão da produção do conhecimento, o relato reflexivo está organizado de maneira a enunciar as atividades de observação da prática pedagógica e da regência. E as construções conceituais sobre o fazer pedagógico envolvidas na interação.

DESENVOLVIMENTO

A força formativa da interação entre educadores e futuros educadores

A relação formativa desenvolvida entre os estagiários e os professores das escolas, acompanhada pelos professores do Curso de Pedagogia, permite entender e refletir sobre a atuação peda-

gógica e sua dinâmica. Os primeiros momentos da interação aqui considerada foram marcados pelo nervosismo e ansiedade iniciais do estagiário e pela expectativa da professora e da escola em relação ao seu desempenho.

Na ocasião em que a Unidade de Educação Infantil, como são chamadas essas escolas no Município de Mossoró/RN, recebeu a solicitação de vagas para o estágio, toda a equipe pedagógica, em consenso, prontificou-se a receber os estagiários (eram três, todos do sexo masculino), e discutiu como seria o trabalho durante o período de estágio, já que se tratava de início do ano letivo, chegando à definição de um projeto de ensino que contemplasse a adaptação das crianças ao ambiente escolar. Os estagiários escolheram, então, as turmas em que iriam atuare elaboraram o projeto de ensino. A experiência aqui relatada foi desenvolvida numa turma de 17 crianças com a faixa etária de 04 anos de idade.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina é um dos principais instrumentos de socialização e convivência desenvolvidos pela educação infantil. A seu respeito, Barbosa (2006, p. 35) diz:

> Na prática educativa de creches e pré-escolas está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas de repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas. (BARBOSA, 2006, p. 35).

A rotina é imprescindível para a educação infantil, pois além de ajudar à construção da noção de tempo, desperta nas crianças a noção de responsabilidade e organização em relação aos horários.

Na escola *lócus* deste relato reflexivo, em consonância com as diretrizes da rede municipal de ensino para a educação infantil, de maneira geral, a rotina consta de acolhida com oração, música, contação de histórias e atividade lúdica (brincadeira em sala de aula); primeiro lanche (sempre mais leve); atividade dirigida em sala de aula; segundo lanche (com uma alimentação mais consistente); atividade lúdica (brincadeira ou exibição de vídeo); e preparação para o retorno à casa. Quando do estágio em pauta, a escolha mais pertinente parecia ser dar continuidade à rotina que já estava sendo construída com a turma.

A acolhida

A acolhida realizada pela professora consta de oração, música e atividade lúdica (brincadeiras livres). Depois de aguardada sua chegada, as crianças são conduzidas à sala de aula e espera-se que elas se aquietem. Por se tratar, o período do estágio, dos primeiros dias do ano letivo, como já era esperado, havia muito choro entre as crianças, o que aguçava mais ainda o nervosismo e o medo iniciais do estagiário.

O momento da acolhida sempre era marcante para este último, pois ele também foi, pouco a pouco, se sentindo acolhido pelas crianças, como já havia sido pela professora, desde o primeiro dia na escola. Diante do nervosismo geral dos primeiros dias, as músicas infantis ajudavam a acalmar os ânimos. No decorrer da aula todos iam ficando mais calmos.

Algumas estratégias marcaram a acolhida feita pelo estagiário, acrescentando-se às realizadas pela professora, tais como a identificação e chamada das crianças através de crachás e de músicas; e a definição e reforço dos combinados.

Esta atividade inicial exigia uma demanda de tempo para se realizar, principalmente pela inexperiência do estagiário que, entre outros saberes, precisou aprender a administrar a permanência das crianças na sala de aula e o próprio diálogo que não acontecia tão linearmente como esperado, muitas vezes marcado pela sobreposição de vozes ansiosas em se fazerem ouvidas. A participação da professora era essencial para que a insegurança nos momentos desafiadores fosse superada.

Reforçando essa ideia, o RCNEI (BRASIL, 2001, p. 25) ensina que "para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado". Ressalta-se, aqui, o valor do cuidar não só entre os adultos e as crianças, entre professores e alunos, mas também entre professores experientes e iniciantes na profissão.

Neste sentido, cada encontro foi ficando mais produtivo.Ascrianças, cada vez mais atentas, correspondendo às estratégias planejadas diariamente. O choro ainda persistia, porém era considerado normal devido ao fato de elas ainda estarem muito ligadas às mães. No decorrer do período do estágio, elas foram ficando cada vez mais adaptadas ao ambiente escolar. E a presença constante da professora permitia a segurança crescente do estagiário.

A respeito do educar e do cuidar, o RCNEI (BRASIL, 2001, p. 23) diz

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 2001, p.23)

Educar é uma tarefa difícil, porém bastante prazerosa, que deve estar associada ao cuidar, pois devemos considerar as necessidades das crianças, ouvindo-as, respeitando-as, ajudando-as e, sobretudo dando-lhes a atenção devida.

A contação de histórias

Como ficou evidente na observação, no momento da acolhida, sempre havia a contação de histórias. Isto fazia com que as crianças ficassem quietas, sentadas nas cadeiras, prestando bastante atenção. Era notório que elas gostavam de ouvir histórias. Depois da contação, algumas perguntas buscavam estimular a sua memorização e criatividade.

A utilização de fantoches e de ilustrações estimulava a imaginação e provocava euforia nas crianças que se motivavam para ver as imagens dos livros ou manusear os bonecos. Outra forma de trabalhar com histórias era a exibição de vídeos. A escola organiza um cronograma para cada professora utilizar a sala de vídeo com o objetivo de oportunizar todas as crianças a participarem desse momento educativo e dinâmico.

Como está exposto no RCNEI (BRASIL, 2001, p. 127), a linguagem oral amplia-se significativamente com a contação de histórias:

> A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças na conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc.,

> como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.(BRASIL, 2001, p. 127)

A contação de histórias é de fundamental importância para a construção do conhecimento e da imaginação da criança, pois estimula a criatividade, como também o desenvolvimento intelectual e emocional, permitindo, com isso, que a criança desperte o gosto pela leitura.

A história de Pinóquio e seus desdobramentos

A história de Pinóquio foi contada com a ajuda da exibição de um DVD. A contação teve o intuito de discutir com as crianças sobre o valor da verdade. Na roda de conversa foi abordado que mentir é errado e feio; e sobre a importância de pedir desculpas quando se fala e se faz coisas erradas. Como sistematização, uma atividade apresentou-lhes um boneco para eles pintarem, recortarem e colarem nos seus cadernos.

A abordagem da temática sobre a verdade foi objeto de um questionamento posterior, na sala de aula do Curso de Pedagogia, uma vez que ao estagiário afirmar para as crianças que "quem mente e diz coisas erradas vira um bonequinho de madeira" este não se deu conta que também estava mentindo para as crianças. Tentou-se, no momento da reflexão sobre a prática, pôr em discussão a diferença entre valores éticos e preceitos moralistas. E as possíveis abordagens para se lidar com a questão da imaginação das crianças.

A roda de conversa

Um importante elemento de interação durante o estágio foi a roda de conversa, sempre muito dinâmica, com a participação de todos. Nela, as crianças aprendiam os nomes dos colegas; sobre alimentação; discutiam valores como verdade, respeito e obediência, como já foi abordado. A respeito do caráter social da criança, o RCNEI (BRASIL, 2001, p.21) expõe que: "a criança, como ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico".As crianças apresentam particularidades que precisam ser compreendidas e respeitadas.E contribuir para a construção dessa compreensão e desse respeito é um dos grandes desafios da educação infantil.

As atividades dirigidas

As atividades dirigidas, definidas no planejamento em função dos temas pré- determinados pela equipe pedagógica da escola, sempre envolviam os eixos contidos no RCNEI (BRASIL, 2001). Assim, eram envolvidas, especialmente, as brincadeiras, músicas e expressão corporal; e a oralidade, leitura e escrita, na abordagem dos conteúdos estabelecidos.

Como se tratava do início do ano letivo, o tema de estudo abordado no período do estágio era a identidade. Assim, foram trabalhados os nomes das crianças através de crachás; a partir deles, foi explorada a leitura e escrita de algumas letras, especialmente, as vogais.

Dentro da mesma temática, foi trabalhada, através da música "cabeça, ombro, joelho e pé", a identificação de cada parte do corpo e sua função. Uma roda de conversa serviu para sondar os conhecimentos prévios das crianças em relação à música e seu conteúdo. Em seguida, elas foram convidadas a contornar o corpo de um coleguinha sobre uma cartolina. Um exercício de relaxamento e alongamento das partes do corpo fez com que as crianças tivessem uma maior interação entre si.

A cantiga "o cravo e a rosa", exibida em DVD, permitiu o trabalho de dramatização dos personagens da história. Outra dinâmica interessante foi "passar o boneco". Nela, as crianças iam passando um boneco entre elas enquanto ouviam uma música. Quando esta parava, a criança que estivesse com o boneco dizia seu nome e falava o nome do animal que mais gostava.Em outro momento, a música "um, dois, feijão com arroz" permitiu uma roda de conversa sobre os alimentos citados na música, e as preferências alimentares das crianças.

Algumas atividades afins também foram desenvolvidas, mesmo fugindo do tema principal de estudo. Aproveitando um material sobre a dengue, exposto no mural, uma história contada serviu para esclarecer como se combate o mosquito que causa a doença, provocando as crianças a identificarem quais materiais de limpeza servem para tal combate. Esta foi uma atividade que ajudou a sensibilizar, com muita diversão, as crianças com relação à questão da dengue, a partir da qual, elas poderiam funcionar como "agentes disseminadores" dos cuidados necessários para evitar tal doença.

As atividades de escrita, sempre acompanhadas de desenho e pintura,de maneira geral, buscavam desenvolver nas crianças o gosto, o cuidado e o respeito pelo trabalho com artes visuais, ensinando-as a produzir seus trabalhos com determinação e cuidado. Elas ficavam felizes pelo que tinham feito. Terminadas as tarefas, as produções eram expostas no varal da sala e apresentadas para todas as crianças, que demonstravam grande interesse em realizá-las e o maior prazer em expor e dizer que foram elas que fizeram. A ajuda da professora nesses momentos de socialização das produções individuais era imprescindível.

O BRINCAR, A MÚSICA E A EXPRESSÃO CORPORAL

As crianças sempre querem brincar. Partindo dessa ideia, na escola de educação infantil as brincadeiras são livres ou dirigidas, em função dos objetivos pré- determinados.De acordo com oRCNEI (BRASIL, 2001, p.27) "No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando".

O brincar é de fundamental importância para as crianças, pois através da brincadeira,elas desenvolvem a inteligência, a memorização, a capacidade de imitação e a atenção ao estabelecerem a comunicação e a interação com seu entorno. Portanto, brincar facilita o desenvolvimento de suas competências diante das ações cotidianas.

Na rotina abordada, após a acolhida, é comum as crianças brincarem à vontade na sala de aula com brinquedos ou massa de modelar. Nesses momentos, quando perguntadas sobre o que estão fazendo, revelam sua alegria, imaginação e criatividade. Após o segundo lanche, as crianças brincam na sala ou no pátio. De amarelinha, com a caixa de areia, o minhocão ou o escorrego, sob a atenção constante dos adultos. Outra estratégia é levá-las para a sala de vídeo e apresentar-lhes DVD de músicas infantis, pois as crianças aprendem muito através da música.

> A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos so-

> noros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. (BRASIL, 2001, p. 52)

Na sala de aula acompanhada, a metodologia trabalhada sempre gira em torno desta atividade tão recomendada pelo RNCEI.É gratificante ver as crianças se divertindo, interpretando e dramatizando. A diversão e a alegria das crianças levam a refletir sobre metodologiase recursos que, além de atender aos objetivos traçados, correspondam às suas expectativas.Diante desta consideração, a culminância e despedida do estágio envolveu uma festa commuitas brincadeiras, exibição de vídeo contando a trajetória do estágio, presentes e lanches, proporcionando muita alegria para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é uma fase muito importante para o futuro profissional da educação, pois ele pode confrontar ateoria e prática que vivenciae aprendeno Curso com a realidade vista na dimensão de quem nela atua dinamicamente. A realização do estágio aqui relatado proporcionou a todos os envolvidos diversas aprendizagens sobre o trabalho com a educação infantil.

Ao longo do estágio, a professora procurou apresentar uma postura ética, estética e política frente à instituição, evidenciando compromisso e responsabilidade. Realizou o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, utilizando recursos didáticos e metodologias que buscavam favorecer a adaptação das crianças ao ambiente escolar e a aquisição dos conhecimentos propostos em seu projeto.

O estagiário, por sua vez, pôde conhecer como funciona o sistema escolar, compreender sua importância e ampliar o entendimento a respeito da educação. Sua inexperiência para, por exemplo, administrar com calma e paciência uma turma de crianças tão pequenas; e as condições de trabalho no espaço da sala de aula, muito pequeno para fazer as atividades que envolvessem movimento espontâneo; essas dificuldades apresentaram-se como obstáculos iniciais, superados, entretanto, pelo apoio da equipe pedagógica, especialmente da professora, pela experiência construída ao longo da sua carreira, ajudando a aprender como atuar como profissional da educação e como se comportar com mais segurança e confiança diante das situações diárias.

Apesar das dificuldades enfrentadas e do cansaço gerado pela rotina do estágio, acrescida das atividades acadêmicas, o confronto com a realidade da educação ajudou a perceber que, mesmo distante do ideal almejado, é possível realizar um trabalho de qualidade na escola pública, se for mantido o compromisso com aquelas crianças e suas famílias. A percepção de que as crianças não são vazias de conhecimentos, que estas surpreendem pelo raciocínio lógico que possuem e por sua capacidade de compreensão,faz valer à pena os esforços.

Neste sentido, o Curso de Pedagogia, através das orientações e discussões em sala de aula, como também, da disponibilização de materiais didáticos para o estágio, proporcionou uma prática reflexiva que contribuiu para a formação profissional. O clima de interação estabelecido pela professora orientadora com a escola, os educadores e as crianças ajudou a reduzir a tensão típica do momento de avaliação do desempenho no local do estágio. Embora ciente de que em alguns aspectos o estágio não atendia às expectativas planejadas, a postura positiva da orientadora, reconhecendo o esforço dispensado, provocou emoção e forças para conclusão do processo.

A avaliação do estágio foi realizada em dois momentos. Ao final do período de observação, uma conversa avaliou aquele momento e projetou o momento da regência. A interação entre o estagiário e a professora tranquilizou os ânimos pela segurança de que diante de alguma situação mais delicada, a experiência da professora seria o suporte para solucioná-la.Após a regência, reunidos, os estagiários da escola, as professoras e parte da equipe pedagógica, realizaram a avaliação da atividade a partir da exibição de um slide editado pelos estagiários sobre o trabalho desenvolvido. Foi o momento de avaliar e agradecer a contribuição de ambas às partes. E do reconhecimento da troca de conhecimentos estabelecida na interação e da importância da aproximação entre a Escola e a Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2001. V. I e III

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

SABERES PROFISSIONAIS E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?

MARIA GORETI DA SILVA SOUSA
Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGED-UFPI – mgsmoises@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é delimitar uma breve discussão sobre os contextos legais e teóricos em que se assentam os estágios curriculares em docência e a possibilidade de articulação dos saberes profissionais para quem ainda está em formação. A fundamentação teórica e metodológica está apoiada na legislação e na produção de teóricos que têm contribuído com seus estudos e pesquisas sobre os saberes profissionais e o estágio curricular supervisionado enquanto campo de saberes docentes. Dentre eles destacamos: Pimenta (2001), Pimenta; Anastasiou (2002), Tardif (2002), LDB 9394/96(BRASIL, 2001), pareceres, diretrizes curriculares dentre outros. A pesquisa empírica encontra-se em andamento, os sujeitos participantes são estudantes do curso de Pedagogia, firmando-se a narrativa como opção metodológica, fundamentada em: Benjamin (1993), Delory (2012), Sousa (2012) dentre outros.

A partir das discussões tecidas pelos teóricos anunciados é consubstancial situarmos que a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica exige não só os conhecimentos teóricos da formação, mas especialmente a prática da docência em sala de aula. Nesse sentido o estágio curricular supervisionado é fundamental e obrigatório durante o processo formativo para professor nas diversas áreas do conhecimento. O estágio é compreendido como um momento de aprendizagem no qual se estabelece uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um estudante profissional em formação. Vale destacar que não se trata de uma atividade facultativa e avulsa, mas um componente curricular obrigatório no campo das licenciaturas ou para a formação de professores amparada por toda uma legislação.

Essa obrigatoriedade vai outorgar ao estudante o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar, garantindo-lhe ainda a oportunidade de uma atividade teórico-prática, crítico e reflexiva, apoiada por um referencial teórico e o conhecimento de uma realidade de atuação no caso especifico – a escola, em que esse estudante pode articular diferentes saberes. Assume-se aqui um entendimento de que o estudante em processo de formação no contexto do estágio curricular em docência seja capaz de construir e (re) construir saberes profissionais.

Este artigo está estruturado em quatro partes, a primeira foca a introdução contextualizando o estudo e o recorte metodológico, a segunda uma breve discussão sobres os saberes profissionais dos professores, a terceira aborda o estágio curricular supervisionado em docência a luz da legislação e autores que discutem a temática e por último as considerações acerca do estudo.

SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

Na formação de professor, o discente estagiário deve se aproximar da realidade da escola, da sala de aula. A partir das observações realizadas, das experiências, vivênciadas, nesse contexto de formação tem a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica que se efetiva nesse *lócus* de formação. Essa reflexão dentre outros elementos presentes nesse percurso deverão proporcionar a construção de conhecimentos e de saberes essenciais e indispensáveis a sua formação e profissionalização docente.

Segundo Tardif (2002) o conjunto de saberes profissionais dos professores, ou seja, a epistemologia da prática profissional resulta num conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Define ao termo *saber* um sentido que articula os conhecimentos, as competências, as habilidades, destrezas, as atitudes e outros ao que poderíamos chamar de saber, saber-fazer, saber-ser, saber conviver. Na concepção do referido autor a epistemologia da prática profissional visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Esses saberes profissionais são "[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados" (p. 262, 264). São saberes adquiridos através do tempo nas mais diversas situações: advêm da história de vida desses professores, de conhecimentos, crenças, e representações antes mesmo de começarem a trabalhar, são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira.

Tardif (2002), assevera ainda que o professor faz uso de sua cultura pessoal, além de buscar apoio nos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, assim como na experiência de certos professores. São, portanto saberes "[...] personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados e situados" (p. 264, 266), ou seja, são saberes construídos e utilizados em uma situação de trabalho particular do professor. É a partir desse contexto que se explica porque são variados e heterogêneos não se consubstanciarem em um repertório de conhecimentos unificados; são por natureza, *ecléticos* e *sincréticos* para que nesse conjunto e na complexidade do processo ensino e aprendizagem sejam integrados em função dos vários objetivos a serem atingidos.

Gauthier et al. (2006) nos apresenta também uma visão do ensino numa concepção em que vários saberes são necessários ao ensino e mobilizados pelo professor denominados de: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiência e o saber da ação pedagógica.

Percebemos uma relação existente entre o pensamento de Tardif em relação aos saberes docentes e o que é destacado nos estudos de Gaultier et al ((2006, p. 28), quando defende que "é muito mais pertinente conceber o ensino, como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino". Este indicativo nos remete a entender a pluralidade dos saberes da profissão oriundos de diversas fontes.

Na opinião de Pimenta (1999), a mobilização dos 'saberes dos professores', aos quais denomina-os de "saberes da docência', são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento da formação específica, os saberes pedagógicos, referendados como os que viabilizam a ação do ato de 'ensinar'. Para a referida autora as três categorias identificam o que é necessário o professor saber para ensinar.

Pacheco e Flores (1999. p.19) discutem o conhecimento profissional, postulando que como qualquer profissional o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitadas por critérios de profissionalidade. Defendem ainda que "a sua função dimensiona-se num contexto sociocultural, institucional e didático". Implica dizer que o professor estabelece relações com as mais diversas situações e contextos de vivência e itinerários formativos nesse processo de construção e re (construção) dos saberes da profissão docente e o estágio curricular supervisionado em docência passa a ser um lócus de fundamental importância nessa construção.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA

O estágio supervisionado tem sido alvo de intensas discussões no tocante a complexa relação teoria-prática, no entanto, com o avanço da teorização no campo da educação esse componente curricular fundamental na formação do futuro professor busca superar essa separação entre teoria e prática. Temos uma nova concepção de estágio, visto como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, em que não se separa essas duas dimensões. Com essa compreensão o estágio torna-se objeto da práxis educativa, segundo discute Pimenta e Lima (2004) Isto posto, considera-se que a "práxis", concebida como integração entre teoria e prática, ocorrerá efetivamente, no momento em que o estudante for professor na "prática", isto é um curso por si só não dará conta da prática docente, apenas a instrumentaliza.

Pimenta e Lima (2004) destacam que os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores os formados e aqueles que se encontram em formação. O conhecimento e a interpretação desse real existente passam a ser o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que possibilita aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. Por essa razão o estágio, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.

Nesse contexto de formação de professor, que ressalta o estágio supervisionado, concordamos com as pesquisas, que se trata de um saber profissional intencionado. Diante do que pensar o estágio supervisionado envolve um olhar aprimorado para as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, como também aquelas questões que são próprias da cultura do campo em que se passa o estágio, haja vista se tratar de uma prática social vivenciada por diferentes atores e atrizes.

Certamente as questões relativas ao trabalho docente, às relações de poder que se estabelecem dentro do espaço escolar, os diferentes níveis de reflexividade, a construção da autonomia do professor, formação inicial e continuada, devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário que se encontra em um processo de formação profissional, como para os sujeitos envolvidos – comunidade escolar.

Dada a relevância e importância desse componente curricular obrigatório na formação profissional, o estágio é tratado em diferentes documentos legais e educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB 9394/ 96, dentre outras leis específicas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96 traz no bojo do seu texto inovações, sendo responsável por mudanças estruturais relevantes no que se refere à formação dos profissionais da educação. A referida Lei traz, literalmente na redação do seu texto, que a formação

dos profissionais da educação deve ter como fundamento, dentre outros aspectos o que está expresso no inciso II do Art. 61, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço", garante ainda no Artigo 65 que a "formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (BRASIL, 2001).

Por essa norma fica evidente uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação, de outro modo continuar-se-á a mascarar a existência dessa relação, ou ainda na pior das hipóteses continuará como ocorre em alguns casos, ficando a cargo do próprio estudante de licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação conflituosa. A legislação em discussão sinaliza que formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições próprias da profissão requer, antes de tudo, a superação de modelos desarticulados, dicotômicos outrora presentes nos cursos de formação de professores.

Como proposta para a superação desses modelos desarticulados, dicotômicos na formação docente, o Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – CNE/CP n. 9/2001 apresentou uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para as licenciaturas (BRASIL, 2001). A prática, com base nessa normatização ocorreria ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Nesse sentido uma nova concepção de prática, segundo o que propõe o documento, implica vê-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos diversos momentos, durante o processo de formação em que se reflete sobre a atividade profissional docente.

Com base nesse entendimento o planejamento e a execução das práticas no estágio apóiam-se nas reflexões desenvolvidas ao longo do curso de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Nesse sentido o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da instituição formadora, mas envolve necessariamente uma ação coletiva, passa a ser uma tarefa para todos os formadores (BRASIL, Parecer CNE/CP09/2001)

Várias são as questões pontuadas nessa discussão no seio delas uma a ser enfrentadas na formação de professores, refere-se ao que é destacado no Parecer n. 9/2001 que diz respeito à organização do tempo dos estágios, na sua maioria aligeirados pontuais. Certamente os discentes que observam apenas a rotina de uma de aula têm uma visão bem diferente daqueles que acompanham a dinâmica do fazer pedagógico no decorrer de um período sistemático, pois passam a ter oportunidades de acompanhar o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo, da cultura da própria escola dentre outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. "A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio configura-se como espaço único reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria" (BRASIL, Parecer CNE/CP09/2001, p. 23).

Assim de acordo ainda com o documento em questão a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar restrita a um espaço isolado, que reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo, desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Consequentemente é considerado, no Parecer em discussão, o Estágio Curricular Supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém

que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um discente estagiário. Motivo pelo qual esse momento denomina-se de Estágio Curricular Supervisionado; é o momento em que se encontra o discente sob a supervisão de um profissional experiente, dando início um processo de ensino-aprendizagem.

Encontra-se no documento, um direcionamento de que, em tempo e espaço curricular específico, integrado pelo grupo de formadores, no coletivo, a dimensão prática poderá transcender o estágio, tendo como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Está previsto neste documento que a prática ocorra com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas com o registro escrito dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema no contexto de formação profissional.

Face ao exposto "A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio configura-se como espaço único reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria" (BRASIL, Parecer CNE/CP09/2001, p. 23).

Entendemos assim que a dimensão da formação desse futuro professor se paute nas discussões voltada para o professor investigador, pesquisador, crítico reflexivo, intelectuais conforme postula Stenhouse (1984), Giroux (1997), Schön (2002). Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, observando e analisando a viabilidade desse projeto da escola, suas metas e ações nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares, currículo escolar, reuniões e articulação com a comunidade escolar.

No cerne das discussões sobre essa concepção de formação de professores, a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso conforme já exposto. Nesse sentido o Estágio Curricular Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação, conforme tem sido destacado também nos estudos de Pimenta e Lima (2004). Tem-se ai um momento privilegiado de ação-refexão-ação, conforme defende Schön (2002). Com base nesse tripé temos ou supomos ter a previsão de uma ação refletida, um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Nesse contexto de formação fruto dessa discussão é precípuo fazermos referência, também, à Lei n. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, revogando a Lei anterior a de n. 6.494/77 (BRASIL, 2008). A referida Lei define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores.

Essa lei discute uma nova concepção de estágio conforme é destacado no Art. 1º ao pontuar que: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, EJA, ou seja, nenhum nível ou modalidade de ensino estão alijados desse processo. No § 1º desse artigo tem-se o reconhecimento do estágio como parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

Assim entendido, conforme ainda dispostos na Lei em discussão, o estágio curricular supervisionado como ato educativo, passa a exigir que a escola e a parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe a legislação em discussão cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas dentre outras atribuições presentes no documento completo.

Esse entendimento visa uma formação articulada e que atenda as exigências do contexto contemporâneo. Nessa perspectiva a relação do estudante estagiário com seu "objeto" de formação profissional envolve interações humanas, sejam com os alunos, com os professores, colegas, pais, dirigentes da escola, etc. Trata-se, portanto de atividade de indivíduos que pensam sozinhos e com seus pares, que dão sentido ao que fazem, e espera-se que nessa "íntima relação teoria-prática" construam e reconstruam saberes profissionais conforme destaca Tardif (2002) e cultura própria da profissão docente durante o estagio curricular supervisionado.

Concordamos ainda com Pimenta e Lima (2004) quando destacam que esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Implica também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Daí a importância de proporcionar aos discentes, futuros professores, o desenvolvimento de habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional em que ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. O conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas assim como a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições estão envolvidos nesse processo de aprendizagens dos saberes da formação profissional dos futuros professores.

A parir dessa perspectiva os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores conforme destaca (PIMENTA, 1999, p. 29) "em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Assim, face ao exposto tomamos aqui uma posição em relação a esses saberes, inferindo que o contexto e a epistemologia desses saberes configuram-se como uma articulação possível para os futuros professores que estão vivenciando o estágio curricular supervisionado em docência, apesar de não ser ainda o lócus definitivo da atuação profissional. Ressaltamos também que nem todas as dimensões desses saberes pertencem ao discente estagiário na condição de professor temporário de uma sala de aula, haja vista encontrarem-se em processo de formação. Esses saberes profissionais dentre outros estão a serviço da ação, e é na prática de sala de aula, sobretudo que os futuros professores os mobilizam, que os tornam significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indagação inicial nos leva a supor que esse contexto de formação(estágio curricular supervisionado) constitui-se em espaço de aprendizagem profissional, experimentadas pelo discente,

através de sua atuação em situações reais de trabalho realizado junto às instituições escolares e educacionais públicas e/ou privadas sob a responsabilidade e coordenação de instituições de ensino. A pesquisa sinaliza que compreender como se configuram os saberes necessários a atividade docente, confirma que os saberes profissionais são elaborados, reelaborados e imbricados ao processo do fazer docente, que passam a ter sentido quando se leva em consideração o contexto da escola em que essas práticas pedagógicas se constroem e se (re) constroem.

O aporte legal e teórico discutidos neste artigo implica compreender esses futuros profissionais como atores sociais que, agindo num espaço institucional constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão e no decurso dessa formação, leis, decretos, pareceres e diretrizes tem norteado a legalidade dessa trajetória de formação dos estudantes, na perspectiva de que no âmbito do processo educativo, "mais intimas, se afirma a relação entre teoria e prática" conforme postula Pimenta (2004, p. 17). Contribuições mais significativas serão narradas pelos interlocutores da pesquisa narrativa que se encontra em andamento.

Acreditamos que a presente discussão subsidiará reflexões, novos estudos, debates e contribuirá com as produções científicas voltadas para a formação dos futuros professores que irão atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Valter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2001.

_____. Parecer n. 9/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >.Acesso em: 22 de maio 2013.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788. >. Acesso em: 22 maio de 2013.

DELORY, Momberger. Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelelctuais**. Rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.A. **Formação e Avaliação de professores.** Porto: Porto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ . (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo.**Docência no ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo***:* um novo designer para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUSA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede.** Natal: EDUFRN; Porto alegre: EDIPUCRS; Salvador; EDUNEB, 2012**.**

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2002.

PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM COM UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

GRAÇA ROCHA PESSOA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – gracarochauzl@hotmail.com
MOÊMIA GOMES DE OLIVEIRA MIRANDA
(Orientadora) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – moemiagomes@g.mail.com

INTRODUÇÃO

A formação em enfermagem tem sofrido transformações no decorrer do tempo que atendem às mudanças histórico-sociais, perpetradas nos diferentes momentos históricos. Tais mudanças ocorrem dialeticamente com as transformações das práticas de saúde, que por sua vez, são construídas para dar respostas a um determinado modelo de organização econômico-social ou como resultado do jogo de interesses entre os diferentes atores sociais.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a profissionalização da enfermagem brasileira e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na graduação em enfermagem. O objetivo principal é refazer o percurso histórico da constituição da enfermagem brasileira, com um olhar voltado para o ECS. Tomamos como referência para a compreensão do ECS a concepção deste a partir de duas perspectivas principais: enquanto espaço de concretização da articulação ensino-trabalho, entendido como um campo de conhecimento, para além da sua redução tradicional a atividade prática instrumental. (PIMENTA e LIMA, 2006). E como "um meio de operar a formação articulada ao perfil epidemiológico e realidade profissional de cada região, numa perspectiva dialética, possibilitando a aprendizagem significativa, essencial na formação de recursos humanos para o SUS." (COSTA e GERMANO, 2007, p. 709).

Tais concepções de estágio foram construídas historicamente, no contexto maior das práticas sociais e das práticas de saúde. Até chegarmos a estas concepções contemporâneas de estágio que permeiam a formação universitária de enfermeiras e enfermeiros, na atualidade, fez-se necessário percorrer uma longa trajetória histórica, marcada por mudanças políticas, disputas de poder e pela intervenção de atores sociais que se fizeram importantes para que o salto de qualidade fosse estabelecido.

É nesta perspectiva que nos lançamos a esta pesquisa, no sentido de desvelar quais foram os caminhos percorridos pela formação em enfermagem, que constituíram a modalidade de estágio contemporânea.

METODOLOGIA

O estudo se fundamentou numa abordagem qualitativa assente na compreensão da realidade enquanto essencialmente contraditória e em permanente transformação. (KONDER, 1981). Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa "caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de

conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo" (MINAYO, 2007, p. 57).

O arcabouço teórico-metodológico que perpassa o objeto desta pesquisa está embasado na compreensão das políticas e práticas de saúde, assim como na produção da força de trabalho em saúde e na busca pela contextualização da participação de grupos específicos nestes processos em constante transformação.

Como método de pesquisa nos utilizamos da revisão integrativa, a qual se constitui na mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008).

O estudo de revisão foi norteado pela seguinte **questão norteadora**: como se deu a construção da trajetória do ECS, na formação em enfermagem, desde os primórdios da profissionalização da enfermagem até a atualidade.

Para alcançar o objetivo proposto, foram seguidos os passos da revisão integrativa, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008): **levantamento bibliográfico** nas bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), na Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros (SCIELO Brasil), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de teses das quatro maiores universidades do país: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além das pesquisas selecionadas para a revisão, utilizamos outras bibliografias basilares para a discussão da temática.

Os termos de busca definidos foram: enfermagem, história, educação, ensino e estágio. De modo que associamos: história da enfermagem, ensino na enfermagem, estágio e enfermagem e educação na enfermagem.

Os critérios de inclusão dos artigos foram definidos do seguinte modo: a) textos completos e em português; b) artigos de revisão ou originais; c) teses e dissertações que apresentassem como objeto de estudo a história da enfermagem brasileira e/ou sua profissionalização ou o percurso histórico do estagio na graduação em enfermagem. Critérios de exclusão: textos em língua estrangeira, por trata-se de um tema subscrito à realidade brasileira, de modo que, dificilmente pesquisadores estrangeiros se interessariam por pesquisas relativas à história da enfermagem brasileira; b) pesquisas que não abordassem a formação em enfermagem e/ou o estágio sob o ponto de vista histórico.

Não estabelecemos um recorte temporal para a seleção da literatura, visto que tínhamos a intenção de resgatar acontecimentos na história da enfermagem, de um tempo longínquo; desse modo acreditamos que o estabelecimento de um recorte temporal nos tiraria a oportunidade de ter acesso a pesquisas com dados relevantes sobre o assunto.

Em seguida prosseguimos a **categorização dos estudos** a partir dos seguintes dados: identificação dos autores e vinculação institucional, tipo de estudo, ano de publicação, periódicos nos quais foram veiculados os estudos, objetivos e resultados alcançados, gerando dessa forma um banco de dados sobre os estudos selecionados.

Face ao nosso objetivo principal, nos debruçamos sobre o *corpus* da amostragem a fim de identificar, em cada uma das pesquisas, qual seria o caminho percorrido pela enfermagem para a construção do ECS. Em seguida, apresentaremos tais resultados compondo a síntese da revisão integrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da amostra

A princípio foram selecionados nas bases de dados já citadas anteriormente, conforme os critérios de inclusão e exclusão, um total de 70 pesquisas (09 teses, 19 dissertações e 42 artigos). Após a leitura criteriosa do material, permaneceram no *corpus* da amostragem 26 trabalhos (04 teses, 06 dissertações e 16 artigos), que se encontram listados na bibliografia.

Quanto à origem das teses e dissertações, a amostragem tem representação de 03 universidades, das quatro que foram fonte de busca: USP, UFRJ e UFMG. Avaliando a vinculação institucional do 1º autor das pesquisas, inclusas na amostra, temos a representação de 15 universidades brasileiras; Das quais apenas 04 são privadas e/ou filantrópicas. Onze universidades são públicas, correspondendo a 73% da amostra.

O maior número de publicações é oriundo da UFRJ, representando 15% da amostra. Acreditamos que o interesse dos pesquisadores desta universidade, pela temática possa estar relacionado ao fato de que esta universidade é considerada como o *lócus* da origem da enfermagem moderna no país, a partir da criação da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1923.

Quanto aos periódicos de publicação dos artigos temos a representação de 07 periódicos nacionais (Texto e Contexto, Revista Latino-Americana de Enfermagem, Revista de Enfermagem Anna Nery, Revista da Escola de Enfermagem da USP, Revista de Enfermagem da UERJ, Revista Ciência, Cuidado e Saúde e Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn).

A REBEn conta com uma representação maciça na amostra; 10 artigos são de sua origem, representando 40% do *corpus* dos artigos. Tal fato não nos surpreende visto que a REBEn é um veículo de grande expressão na divulgação do conhecimento em saúde e enfermagem, sendo também o mais antigo, sua criação data de 1932, ainda com o nome "Anais de Enfermagem". Os demais periódicos contam, cada um, com uma (01) publicação.

Quanto ao ano de publicação, esse período se estende de 1994 a 2012. Conforme já justificamos anteriormente, não estabelecemos um recorte temporal a priori. No universo pesquisado, os anos de 2006 e 2009 são os que apresentam o maior número de publicações na temática em pauta, com 05 e 04 publicações, respectivamente.

Como se pode observar, as publicações na área de história da enfermagem são mais efervescentes após a década de 1990. Padilha e Borestein (2006) corroboram este achado ao afirmarem que a ampliação da produção científica, nessa área do conhecimento, dá-se após a década de 1980 com o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Segundo as autoras esse crescimento dá-se do ponto de vista tanto de teses, quanto de dissertações e artigos.

Quanto ao enquadramento dos estudos, consideramos pertinente para a nossa pesquisa classificá-los em duas categorias: estudos de revisão e estudos originais envolvendo coleta de dados primários. Por tratar-se do resgate do percurso histórico da enfermagem, cujo desenvolvimento inicial remonta há mais de três séculos, teoricamente, há certa dificuldade de acesso a fontes primárias, no entanto, surpreendentemente, 14 dos 26 estudos selecionados (53% da amostra) utilizaram fontes primárias para refazer a história da enfermagem.

Entre as fontes primárias utilizadas pelos pesquisadores, foram relatados: leis, ofícios das escolas de enfermagem da época, processos do Departamento Nacional de Saúde (atual Ministério da

Saúde); currículos do período estudado, relatórios de governo, documentos de arquivos setoriais das universidades e atas de reuniões.

Quanto à metodologia utilizada, o método histórico-social, se sobressai a todos os demais. Dez (10) pesquisadores o expõem como recurso metodológico, representado em 38% da amostra.

De acordo com Padilha e Borestein "Os estudos de natureza sócio histórica, compreendem o estudo dos grupos humanos no seu espaço temporal e preocupada em discutir os variados aspectos do cotidiano das diferentes classes e grupos sociais." (PADILHA e BORESTEIN, 2005, p. 576-577).

Reputamos o método histórico-social pertinente para a reconstrução do percurso histórico da enfermagem, permitindo desvelar, e, até desmistificar o processo histórico, os atores envolvidos, os jogos de interesses, e, acima de tudo, as condições sócio históricas que permearam o desenvolvimento da enfermagem.

Quanto à natureza dos estudos da amostra 100% são de natureza qualitativa. Fato que, em nossa opinião, não poderia ser diferente, visto tratar-se de um objeto de estudo sócio histórico, portanto eminentemente qualitativo. Como lembram Padilha e Borestein "a natureza da história é fundamentalmente narrativa (qualitativa) e não numérica (quantitativa)." (PADILHA E BORESTEIN, 2005, p. 577). Ainda de acordo com Minayo (2007) O método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações e das representações. Desse modo, se mostra adequado e valioso para a compreensão dos diversos condicionamentos que permearam a história da enfermagem: conjuntura socioeconômica, interesses pessoais e políticos e evolução das práticas de saúde.

Percurso histórico da enfermagem brasileira e do estágio curricular supervisionado

Não podemos afirmar que a enfermagem nasce no século XVI, porém os resultados da investigação realizada inauguram sua história a partir desse século. Apenas uma obra, Brêtas (1994) faz o resgate da história da enfermagem iniciando pelo século XI.

Nessa obra, o autor identifica os primórdios da enfermagem, a partir das Cruzadas "todas de cunho militar-religioso que passam a trabalhar sob os desígnios da Igreja, tendo como uma de suas finalidades cuidar dos doentes." (BRÊTAS, 1994, p. 13). Não há ainda indício algum da profissionalização ou institucionalização da enfermagem. O seu nascimento está atrelado às obras de caridade da Igreja, fato que repercutirá durante um longo período da sua história, provavelmente, até os dias atuais.

Entre os séculos XII e XV, as obras pesquisadas, não fazem referência à história da enfermagem. Sua trajetória é retomada a partir do **século XVI** o qual demarca mudanças importantes para a profissão.

Nesse século assiste-se a mobilizações sociais importantes que mudarão o rumo da história: a transição do feudalismo para o capitalismo e a Reforma Protestante, os quais inauguram a recrudescência do comando da Igreja na produção da força de trabalho da enfermagem, como consequência de sua perda de poder e prestígio social.

As religiosas, dantes constituídas como principais atores da enfermagem, passam a ser expulsas dos hospitais e são substituídas, conforme a história, por pessoas desqualificadas, predominantemente, mulheres sem preparação para tal. Outra mudança que acontece é a introdução da remuneração dos serviços de enfermagem.

Lembremos que até então, a enfermagem é caracterizada, não como trabalho, ciência ou arte, mas como caridade. Até a emergência do capitalismo sua principal fundamentação é o cuidado es-

piritual e a salvação das pessoas. Com a introdução da remuneração para os seus exercentes, mesmo não sendo estes qualificados para tal, introduz-se uma nova configuração para a enfermagem, não mais enquanto caridade, mas enquanto trabalho. No cenário brasileiro, a enfermagem surge, em 1543, nas Santas Casas de Misericórdia com um caráter essencialmente prático sendo exercida por religiosas, especialmente as freiras, voluntários e escravas.

A Igreja continua exercendo forte influência sobre a sua formação, conferindo- lhe um caráter eminentemente caritativo. O local de assistência são as instituições de caridade, mantidas pela Igreja. O ensino é de responsabilidade das religiosas, e não goza de nenhuma preparação formal.

No **século XVII** a enfermagem continua ligada ao caráter de religiosidade. Destacam-se termos como compromisso, amor e devoção. Não há qualquer referência, na literatura estudada, a profissionalização da categoria.

No **século XVIII** a transformação sofrida pela enfermagem é substancial. O contexto da atenção à saúde sofre modificações importantes que incidirão sobre a constituição da enfermagem.

Em primeiro lugar, o hospital se transforma de um local para recolhimento de indigentes e pessoas que estavam em processo de morte para um espaço de cura e exercício da medicina. Esta transformação se deu, segundo os autores estudados, pela disciplinarização do ambiente hospitalar; processo iniciado nos hospitais militares, que depois se expandiu para os demais.

Com o advento da medicalização do hospital, surge a necessidade de um suporte para o exercício da medicina; de pessoas preparadas para cuidar e acompanhar a evolução dos doentes e cumprir as prescrições médicas. A enfermagem se institucionaliza, então, no ambiente hospitalar e sob o poder médico.

Somente no **século XIX**, é que encontramos a origem da profissionalização da enfermagem e, concomitantemente a origem de estágios que dão subsídios à formação na área.

Nesse século, a enfermagem passa por uma grande transformação, sendo permeada, segundo Alves, et al (2005) pelo conceito de inovação, sustentado pela expressiva revolução que Florence Nightingale produziu na enfermagem. Aqui é necessário relembrar que, nos séculos anteriores, a enfermagem se caracteriza enquanto essencialmente prática. A partir dos atores envolvidos (religiosas, leigos, escravos e mulheres sem preparação formal) podemos concluir que seu saber, tinha, primeiramente, uma conotação essencialmente de cuidado espiritual; e, em segundo lugar, era regido pelas práticas de cura difundidas na sociedade pelos veículos culturais.

A partir de Florence, o saber da enfermagem começa a ganhar sistematização. Os seus pilares são traduzidos na "vocação" e "disciplina". Enquanto vocação mantém- se o vínculo com a religiosidade. No aspecto disciplinar, Florence cria para a enfermagem, um referencial de cuidado assente na organização do ambiente, em medidas profiláticas e de higiene, na preparação formal de agentes da enfermagem e na administração do hospital, que nesse século já havia se transformado em espaço de cuidado de doentes, por excelência.

O século XIX marca o surgimento das primeiras escolas de enfermagem, fato que confere a esta um caráter acadêmico e científico. No Brasil, em 1890, inaugura-se o ensino de enfermagem oficial, por meio da promulgação do Decreto n.791, que apontava como objetivo preparar enfermeiros e enfermeiras para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, nos moldes da escola existente em Salpêtrière, na França. (GALLEGUILLOS e OLIVEIRA, 2001).

No mesmo ano dá-se a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), atual Escola Alfredo Pinto. A EPEE foi criada para atender às necessidades do Hospício Nacional de

Alienados, num contexto de consolidação da psiquiatria no Brasil; e preparava as alunas para o trabalho no hospício.

Embora a literatura não faça menção aos estágios nesta escola, no entanto, conforme já foi dito, o modelo de ensino era a escola Salpêtrière. A partir deste modelo, dava-se o seguimento rígido dos manuais elaborados pelo Dr. Bouneville. Na pesquisa de Espírito Santo, 2007, ele relata a existência deste manual na biblioteca da Escola Alfredo Pinto, o que nos leva a crer no seu uso para a educação das alunas.

Na Escola de Salpêtrière o estágio era desenvolvido a partir de duas modalidades: observação dos médicos e internos durante as visitas médicas e por meio de substituições de profissionais durante as férias. As aulas práticas eram desenvolvidas em grupos de dez alunas que assistiam cuidados com curativos, escaras, aplicação de sanguessugas, dentre outras. Como o decreto brasileiro que cria a Alfredo Pinto regulamenta que esta deveria seguir o modelo da Salpêtrière, muito provavelmente, os estágios e aulas práticas não diferiam muito desta modalidade. (ESPÍRITO SANTO, 2007).

É importante salientar que a oficialização do ensino de enfermagem, no Brasil, seguiu na contramão do contexto sanitário vigente. Nesse período, o país enfrenta uma dura crise sanitária expressa por grandes epidemias e como resposta, no Governo de Rodrigues Alves, dá-se a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que tinha como objetivo controlar a situação sanitária do país. (BERTOLOZZI e GRECO, 1996). As enfermeiras, formadas neste modelo hospitalocêntrico, voltado para o curativismo e individualismo eram absorvidas, em realidade, pelo DNSP. (RIZZOTTO, 1995)

No **século XX,** mais precisamente, em 1923, inaugura-se a enfermagem moderna no país, sob forte inspiração do modelo nightingaleano: ensino teórico sistematizado; vinculado ao âmbito hospitalar, com valorização da experiência prática; Nas palavras de THERRIEN, et al, (2008, p. 355), "superava-se a enfermagem praticada por voluntários, escravos e religiosas.".

Como marco da enfermagem moderna no país, tem-se a criação da Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1923, denominada, mais tarde Escola de Enfermagem Ana Nery (EEAN). Esta escola nasce sob a égide da saúde pública, com a finalidade de formar profissionais para atuar no caótico quadro sanitário do país; seu contexto de criação se dá em meio à economia agroexportadora, que se via ameaçada pela crise sanitária. (GERMANO, 2003).

Seu currículo guardava nítida semelhança com o "Standard Curriculum School of Nursing", em vigor nos Estados Unidos da América, desde 1917 (ARAÚJO e SANNA, 2011) de caráter técnico – biologicista, com um grande número de especialidades médicas (GALLEGUILLOS e OLIVEIRA, 2001); portanto, pouco condizente com as necessidades de saúde prementes no Brasil e com os objetivos de sua criação.

É importante chamar atenção para o contexto contraditório e interesses conflitantes que marcaram a emergência da enfermagem moderna no país. No contexto sanitário o Brasil estava marcado pelas grandes epidemias, intensificadas pelo incremento da urbanização; economicamente, vivia a transição da hegemonia do café para o processo de industrialização, fato que exigia a modernização de todos os meios, incluindo a saúde; politicamente, necessitava dar respostas à situação sanitária caótica, e, ao mesmo tempo, atender às necessidades da massa de trabalhadores que crescia. (ARAÚJO e SANNA, 2011; BERTOLOZZI e GRECO, 1996).

Embora, teoricamente, o modelo de ensino perpetrado fosse pautado pela saúde pública, cujas necessidades constituíram-se no motivo de criação da escola, no entanto, três elementos fun-

damentais do ensino na EEAN apontam fortemente para a concentração do ensino no modelo individual-curativista: a criação do curso vinculado ao hospital do DNSP, o que, aliás, foi seguido pelas demais escolas de enfermagem brasileiras, todas vinculadas a hospitais; a adoção do "Standard Curriculum School of Nursing", como modelo de currículo; e a concentração maciça das aulas práticas e estágios no âmbito hospitalar.

Os estágios estavam atrelados à disciplina administração em enfermagem e eram desenvolvidos a partir de 8 horas de trabalho diárias no Hospital Geral do DNSP e em outros hospitais, como o Hospital São Francisco de Assis (HSFA). Durante o estágio, as alunas se revezavam para cobrir o hospital durante 24 horas, tendo apenas Dois meios dias de descanso semanal.

No HSFA, o estágio era desenvolvido nos setores de clínica médica, cirurgia geral, urologia, ginecologia e oftalmologia; as alunas também faziam estágios nos serviços especializados, anexos ao Hospital, como o Pavilhão Carlos Chagas, de doenças tropicais, e a Maternidade Thompson Mota. (MACIEL, BARREIRA E BATISTA, 2009).

De acordo com Rizzotto (1995) para um total de 562 horas/aula teóricas, correspondiam mais de 600 horas/aula de estágio, estabelecendo uma relação superior de 1:10. Dos trinta meses de estágio, 28 meses eram realizados em enfermarias e ambulatórios hospitalares, somente dois eram cursados na saúde pública. Portanto, mais de 90% do estágio ocorria dentro dos hospitais, corroborando com um modelo de ensino hospitalocêntrico, individual e curativista.

Durante o **século XX** as principais transformações sofridas no estágio em enfermagem, podem ser sintetizadas da seguinte forma: no currículo de **1961**, com a redução do curso de quatro para três anos, os estágios sofreram redução na carga horária, passando a 20 horas semanais e a permanência do professor no campo de prática somente durante os estágios; em **1972**, a partir da Reforma Universitária, um novo currículo aumenta a carga horária do estágio e estabelece o ECS para o final do curso determinando que sua carga horária total não poderia ser inferior a 1/3 da parte profissionalizante do curso. Porém o ECS continuava atrelado à disciplina de administração aplicada à enfermagem e as três habilitações que foram criadas na época: saúde pública, obstetrícia e médico-cirúrgica, se configurando mais como um componente prático das disciplinas do que mesmo como estágio curricular. (GERMANO e COSTA, 2007).

Em **1994**, a criação do SUS traz grandes mudanças para a área da saúde, assim como do ensino, entre elas um novo currículo que torna a realização do estágio obrigatória em dois períodos ao final do curso contemplando como campos de atuação tanto os serviços hospitalares quanto os da atenção básica. (GERMANO e COSTA, 2007; ITO, 2005).

O **século XXI** confirma a continuidade do desafio de construir uma formação em saúde e enfermagem comprometida com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira – uma formação que tenha como mote o perfil epidemiológico da população e as principais necessidades de vida e saúde desta população.

Esse século inaugura um acontecimento de especial relevância para a formação em saúde/enfermagem – a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área das graduações em saúde, em 2001.

As DCN representam um avanço na medida em que valorizam a autonomia das universidades, flexibilizando os currículos, uma vez que se extingue a determinação de currículos mínimos, e ao mesmo tempo estabelecem um norte para a formação, que nos casos dos cursos da saúde devem ser regidos pelos ideais do SUS. (CECCIM E FEUERWERKER, 2004).

No que diz respeito ao ECS, as DCN o conceituam como um meio de operar a formação articulada ao perfil epidemiológico e realidade profissional de cada região, numa perspectiva dialética, possibilitando a aprendizagem significativa, essencial na formação de recursos humanos para o SUS. Outro aspecto relevante é a compreensão de estágio como momento de articulação ensino/trabalho e como campo de construção da autonomia do enfermeiro-aluno. Segundo Costa e Germano (2007), durante o estágio o aluno vivencia o contexto de inserção no mundo do trabalho, o que leva ao desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, liberdade, criatividade, compromisso, domínio da prática e de seu papel social.

Outros importantes avanços implantados pelas DCN são: a fixação de uma carga horária representativa dentro do curso para a operacionalização do estágio; o estabelecimento da corresponsabilidade dos serviços de saúde na formação do aluno, não só pela cedência dos espaços físicos, mas, especialmente, pela participação dos profissionais dos serviços enquanto supervisores de campo; ficou consolidada a atuação do aluno em cenários diversificados dos serviços de saúde, valorizando não somente o espaço hospitalar mas também os serviços de atenção básica à saúde ou outros cenários comunitários que se constituam como campos relevantes para o processo do ensino- aprendizagem.

CONCLUSÕES

A formação em enfermagem tem sofrido diversas modificações ao longo do tempo, as quais expressam as mudanças histórico-sociais ocorridas tanto nas práticas sociais quanto na configuração dos serviços de saúde.

Tais mudanças nem sempre tem sido efetuadas em conformidade com o perfil epidemiológico e principais necessidades de saúde da população. Contraditoriamente, tem atendido ao modelo médico-hegemônico, centrado nas demandas de mercado, eminentemente tecnicista e biologicista.

Esta conformação reflete-se e, ao mesmo tempo, é produzida por um processo de ensino -aprendizagem fragmentado e descontextualizado da realidade de saúde da população. Tal situação acaba por refletir-se na atuação do aluno nos serviços de saúde enquanto estagiário, na medida em que produz uma frágil articulação ensino-trabalho, decorrente tanto da própria descontextualização do ensino quanto da inadequação, dos serviços de saúde, às diretrizes que regem a formação de profissionais de saúde para o SUS.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dalva Santos et. al. História da enfermagem registrada nas artes plásticas: do século XVI ao século XX**. Texto contexto – enferm**. [online], Florianopolis, v.14, n.4, p. 513-519, out-dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n4/a07v14n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

AMORIM, Wellington Mendonça de. A reconfiguração da primeira escola de enfermagem brasileira: a missão de Maria de Castro Pamphiro, 1937 – 1949. 2004. 230 p. Tese (Doutorado em enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/eean_d/WellingtonMendoncaDeAmorim.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ARAUJO, Aline Corrêa de; SANNA, Maria Cristina. Ciências Humanas e Sociais na formação das primeiras enfermeiras cariocas e paulistanas. **Rev. bras. enferm**. [online], Brasília, v. 64, n. 6, p. 1106-

1113, Brasília, nov-dez, 2011,. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000600018>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes curriculares da graduação em enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev. Bras. enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 507 – 512p, set – out 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a05.pdf. Acesso em: 25 jun. 2012.

BARREIRA, Ieda de Alencar. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online], Ribeirão Preto, v.7, n.3, p. 87-93, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13480.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BESSA, Marina do Nascimento; AMORIM, Wellington Mendonça de. Aspectos da formação Profissional na escola de enfermagem Alfredo Pinto (1943-1949). **Esc. Anna Nery** [online], Rio de Janeiro,v.10, n.1, p. 64-74, abril 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BERTOLLOZI, Maria Rita; GRECO, Rosangela Maria. As políticas de saúde no Brasil: reconstrução histórica e perspectivas atuais. Rev. Esc. Enf. USP, v. 30, n. 3, p. 380- 398, dez. 1996. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/356.pdf.> Acesso em: 01 maio 2012.

BRASIL**,** Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1133, de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, Diário Oficial da União, out – 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf. Acesso em: 10/01/2012

BRÊTAS, Ana Cristina Passarelas. As enfermeiras, o poder, a história: um estudo exploratório sobre mentalidades. 102 p. Dissertação (Mestrado ciências sociais aplicadas a educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000094925.> Acesso em: 16 jul. 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cad. Saúde Pública [online], Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set-out 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000500036&script=sci_arttext.>. Acesso em: 16 jul. 2013.

COLLISELLI, Liane et. al. Estágio Curricular Supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço. **Rev. Bras. de Enfermagem.** Brasília, v. 6, n. 62, p. 932 – 937, nov – dez 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n6/a23v62n6.pdf. Acesso em: 10/01/2012

COSTA, Lauriana Medeiros; GERMANO, Raimunda Medeiros. Estágio Curricular Supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 6, n. 60, p. 706 – 710, nov – dez 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/15.pdf. Acesso em: 12 nov. 2011.

COSTA, Lauriana Medeiros e. A aprendizagem na convivência: o estágio curricular em enfermagem. 170 p. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/LaurianaMC.pdf.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CORBELLINI, Valéria Lamb; MEDEIROS,Marilú Fontoura. Fragmentos da história: a enfermeira tonando-se sujeito de si mesma. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 59 (esp.), p. 397-402, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672006000700003&script=sci_arttext.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ESPÍRITO SANTO, Tiago Braga do. Enfermeiras francesas na capital do Brasil (1890- 1895). 162 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde- 20122007-100254/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

FEUERWERKER, L. C. M; SENA, R. R. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p 37-50. fev. 2002.

FRANÇA, Lílian Silva de; BARREIRA, Ieda de Alencar. A enfermeira-chefe como figura-tipo em meados do século XX. **Rev. Bras. de Enfermagem**. Brasília, v. 57, n. 4, p. 508-511, jul-ago 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v57n4/v57n4a27.pdf> Acesso em: 17 jun. 2013.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev. esc. enferm. USP** [online], São Paulo, v.35, n.1, p. 80-87, março 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n1/v35n1a12.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

GERMANO, Raimunda Medeiros. Educação e ideologia da enfermagem no Brasil: 1955- 1980. 4 ed. São Paulo: Yendis, 2007. 127p.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de enfermagem em tempos de mudança**. Rev. bras. enferm.** [online], Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, jul-ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a10v56n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ITO, Elaine Emi. O estágio curricular segundo a percepção dos enfermeiros assistenciais de um hospital de ensino. 103 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-23102006-131145/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Editora brasiliense. 1981. 25 ed. Coleção primeiros passos. 88p.

MACIEL, Raquel Monteiro; BARREIRA, Ieda de Alencar e BAPTISTA, Suely de Souza. O ensino dos fundamentos de enfermagem na escola Anna Nery em meados do século XX. **Rev. Enf. UERJ**, [online], Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 344-349, jul-set 2009. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v17n3/v17n3a08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto – enferm**. [online]. 2008, vol.17, n.4, pp. 758-764. ISSN 0104-0707. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf. Acesso em: 26 jun. 13.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Bernardo Assis. Diretrizes e bases da educação nacional e escolas de enfermagem na década de 1960: uma visão histórica. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-20052009-110837/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2013.

MOURA, Abigail et. al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Rev. bras. enferm.** [online], v.59, n. esp, p. 441-453, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea11.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SANTOS, Geralda Fortina dos. Escola de enfermagem Carlos Chagas (1933 – 1950): A Deus pela humanidade para o Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ASOA-6VMF6A>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVA, Maria Regina Guimarães e GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo e seu primeiro currículo (1939-1942). **Rev. bras. enferm**. [online], Brasília, v.62, n.2, p. 317-322, março-abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n2/a24v62n2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v. 10, n. 1, p. 176 – 183, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

TEIXEIRA, Virgínia Mascarenhas Nascimento. De práticos a enfermeiros: os caminhos da enfermagem em Belo Horizonte – 1897 – 1933. 224 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92JFSU.> Acesso em: 17 jun. 2013.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega et. al. Formação profissional: mudanças ocorridas nos Cursos de Enfermagem, CE, Brasil. **Rev. bras. enferm.**, v. 61, n. 3, p. 354-60, maio-jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000300013.> Acesso em: 17 jun. 2013.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza e BORENSTEIN, Miriam Susskind. História da Enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. **Esc. Anna Nery** [online], Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 532-538, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n3/v10n3a24.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza e BORENSTEIN, Miriam Süsskind. O método de pesquisa histórica na enfermagem. **Texto contexto – enferm.** [online]. Florianópolis, v.14, n. 4, p. 575-584, out-dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n4/a15v14n4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 – 24. 2005-2006. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/26854438/404051640/name/10542-40790-1-PB.pdf. Acesso em: 23 set. 2012.

PRADO, Juvenal Tadeu Canas. Prescrição e realização do currículo: percepções de docentes e discentes sobre o componente curricular estágio supervisionado na graduação em enfermagem. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=37.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. (Re)vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Cmapinas-SP, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000093408.>. Acesso em: 17 jun. 2013.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

PRISCILA MONICK DE ARAÚJO BARBOSA DANTAS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte priscilamonick@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O estágio na educação superior brasileira é uma categoria histórica e determinada construída dentro do processo de formação de cada curso. Por isso, ele foi adquirindo possibilidades diversas conforme a área do conhecimento a qual se filia. Nesses termos, constitui um espaço de ensino-aprendizagem, no qual prevalece a interação com o espaço ocupacional, a partir do privilégio de dúvidas, do vislumbre das contradições, de questionamentos presentes no trabalho profissional baseado num processo participativo que envolve o planejamento, compromisso e avaliação das atividades desenvolvidas no campo de estágio.

Em uma conjuntura marcada pela mercantilização da educação, sobretudo de nível superior, o estágio assume a condição de atender as necessidades do mercado de trabalho. Essas situações impõem desafios que implicam na qualidade do estágio e devem ser discutidas cotidianamente. Desse modo, no que se refere à análise do estágio supervisionado em Serviço Social, tem-se que ele está inserido na compreensão da formação profissional em articulação com o exercício profissional dos assistentes sociais.

Assim, o estágio supervisionado corresponde a um elemento primordial para o conhecimento e análise crítica da realidade social, configurando um espaço propício à produção de conhecimentos pelas situações cotidianas do trabalho que se apresentam junto aos segmentos sociais e populares. Desse modo, considerando a relevância do estágio supervisionado para a formação profissional, bem como as dificuldades que se interpõem a sua efetivação com qualidade, se estabelece como objetivo desse estudo a analise dos desafios e das potencialidades do estágio supervisionado em Serviço Social na cena contemporânea.

Para isso, busca-se realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, a fim de formar as bases conceituais indispensáveis para a análise dos objetivos propostos. Assim, de início, busca-se trazer alguns elementos presentes no debate entre as demandas do mercado de trabalho articuladas com as reformas no ensino superior e suas repercussões para a formação profissional do assistente social; posteriormente, evidencia-se de que forma o estágio supervisionado tem se desenvolvido no âmbito do Serviço Social; para, por fim, ressaltam-se alguns desafios e potencialidades que se impõe para efetivação do estágio na cena contemporânea.

O MERCADO DE TRABALHO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS REFORMAS NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS EM DEBATE

O modo de produção capitalista compreende um sistema econômico em que os meios de produção são de propriedade privada e o trabalho desempenha o papel de uma mercadoria adquirida através da remuneração estabelecida em contratos e regulada pelo mercado. Por ser um sistema em constante mudança, o capitalismo ampliou a complexidade das relações de trabalho. Frente ao processo de contradições das relações econômicas e sociais, o universo dessas relações vem progressivamente adquirindo múltiplas processualidades, que se revelam no trabalho temporário, precário, subcontratado e terceirizado, que marca a atual sociabilidade.

A partir da década de 1970, com o aperfeiçoamento da tecnologia, bem como com as sucessivas crises do Petróleo (em 1973 e em 1979) gerou-se grandes variações nas taxas de câmbio da economia, acentuando a internacionalização e o crescente volume de investimentos em capitais financeiros, o incremento do avanço tecnológico, acarretando uma instabilidade macroeconômica nos investimentos produtivos industriais. Com isso, os modelos produtivos presentes no taylorismo e no fordismo[1] sofreram uma reestrutuação, sem, contudo, transformar as bases fundamentais do modo de produção capitalista – daí a nomenclatura de Reestruturação Produtiva – passando ao atual estágio de acumulação flexível.[2] De acordo com Antunes (1999, p. 36), "(...) tratava-se, para o capital, de reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais".

O Serviço Social, enquanto uma especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho, também sofre com os rebatimentos dessa transformação, na medida em que se interfere nas condições objetivas e subjetivas de trabalho desse profissional. Desse modo, devido sua inserção enquanto de trabalhador assalariado, o assistente social está submetido à precarização, ao rebaixamento dos salários, à fragmentação, ao desemprego estrutural, à polivalência e à desregulamentação do trabalho, assim como seus usuários.

Assim, no contexto de transformações societárias o agente profissional contratado pelas instituições empregadoras ingressa no mercado de trabalho apenas como proprietário de sua força de trabalho especializada, conquistada por meio de formação universitária que o legitima a exercer um trabalho complexo em termos da divisão social do trabalho, dotado de qualificação específica para o seu desenvolvimento.

Nesses termos, a formação profissional é um processo dinâmico e historicamente determinado. Conforme Amicucci (2011) ela deve ser compreendida como educação continuada e não simplesmente como uma qualificação adquirida e acabada durante o período de um determinado curso. Isto é, consiste na capacitação teórico-metodológica, alicerçada numa vertente crítica, que permita ao profissional compreender a realidade social no seu movimento estrutural e conjuntural.

Há que se considerar também que a formação profissional deve ter como eixo norteador o Projeto Ético-Político, o qual se contrapõe ao projeto neoliberal que subordina os direitos sociais à lógica mercantil em busca de uma nova sociabilidade. Ele defende a liberdade enquanto valor ético central, a consolidação e ampliação da democracia, da cidadania e da justiça social, o combate ao

[1] Esses dois modelos de produção eram baseados na racionalização extrema da produção, tendo em vista a maximização da produção e do lucro.

[2] O conceito de acumulação flexível, segundo Harvey (1994) remonta a passagem do modelo fordista de acumulação capitalista – que predominou de 1920 a 1970 – para um modelo flexível como forma de superar a crise do capital, instaurada a partir da década de 1970.

preconceito e a discriminação, o respeito ao pluralismo, bem como na qualidade do atendimento prestado a população usuária (VASCONCELOS, 2009, p.65).

Desse modo, tem-se uma contradição entre a garantia de uma formação profissional centrada nos valores éticos emancipatórios e as possibilidades de viabilizar a materialização desses valores, que se desenvolvem no decorrer dos estágios frente aos desafios contemporâneos. Vale salientar que na realidade brasileira, a complexidade do sistema universitário e as especificidades inerentes ao ensino superior refletem diretamente no processo de formação profissional, tanto em sua natureza, como no seu conteúdo.

Compreender o estágio inserido na atual sociabilidade requer situá-lo inserido nas tendências que se apresentam ao ensino superior no Brasil, destacando a política de educação inscrita na dinâmica dos atuais processos de contrarreforma do Estado, com sua vinculação aos interesses do capital.

De acordo com Amicucci (2011), a partir do início dos anos 2000, conduzida pelo projeto neoliberal retoma-se bases para o desenvolvimento do país através da mercantilização e da competitividade, ocorreu a aceleração do processo de privatização mediante o empresariamento do ensino e a crescente desobrigação do Estado com o funcionamento das universidades, tendo como justificativa a recuperação do papel estatal como garantidor dos espaços de acumulação de capital no país.

Assim, a reforma na educação "(...) previa a focalização dos gastos públicos com educação no ensino médio e fundamental, deixando o ensino superior ao encargo das instituições privadas" (LEWGOY, 2009, p. 42). Com essa medida, atendia-se duplamente aos interesses do mercado: além de preparar minimamente a população para ingressar no mercado de trabalho, colaborava com a exploração pela iniciativa privada dos ensinos técnico e superior.

Logo, educação passou a ser concebida como serviço, sob a responsabilidade das organizações privadas competitivas, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e tem como finalidade o lucro, contribuindo para exploração mercadológica dessa política. Desse modo, segundo Lewgoy (2009), a contrarreforma do ensino superior articulada com as mudanças no mercado de trabalho, implicam mudanças na concepção da universidade, da formação e do próprio exercício profissional.

Nesse sentido, tem-se uma proliferação de cursos de graduação em instituições privadas, cursos técnicos, implementação do ensino de graduação e pós-graduação à distância, prejudicando o ensino presencial, a partir do aligeiramento dos cursos e da flexibilização dos currículos. Além disso, o Ministério da Educação tem desenvolvido programas – tais como o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),[3] o Programa Universidade para Todos (ProUni),[4] e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[5] – que investem recursos públicos para o acesso ao nível superior, mas pelo fortalecimento da iniciativa privada, em detrimento da valorização de uma educação pública, gratuita e de qualidade para o ensino superior, culminando com uma ampliação das instituições de ensino superior no Brasil.

[3] O Reuni busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. O Reuni visa apenas o dado quantitativo da inserção dos alunos no ensino superior, sem contudo, viabilizar essa inserção com o somatório da ampliação do quadro docente, das salas de aula, dentre outros.

[4] O Prouni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

[5] O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação em instituições privadas.

Sob essa perspectiva, tem-se que as universidades estão direcionando a formação profissional principalmente à comercialização – e não necessariamente a qualidade –, logo, a educação acaba se transformando em mercadoria. Esse cenário se desdobra em uma precarização do ensino trazendo consequências na formação profissional do estudante, priorizando uma formação técnica em detrimento de uma dimensão crítica e reflexiva para o futuro exercício profissional, o que se reflete também nos cursos de graduação em Serviço Social.

Segundo Amicucci (2011), o que chama atenção é que a formação profissional revestida por uma política de educação superior lograda na lógica privatista torna essa formação voltada à tecnificação, nos moldes do padrão de acumulação do capital. Faz-se necessária essa reflexão porque é diante desta realidade que está sendo desenvolvida a formação dos profissionais de Serviço Social. No que se refere ao estágio inserido nesse contexto, o desafio está em seu desenvolvimento ser realizado sob um viés de formação, e não apenas de informação.

É importante ressaltar que a resistência da categoria profissional a este cenário em que predomina a ideologia neoliberal, a reestruturação do capital e a mercantilização do ensino superior, gerando a necessidade do fortalecimento do projeto ético-político profissional. Dito isso, a defesa de uma formação profissional de qualidade perpassa pelo enfrentamento das fragilidades do estágio supervisionado, na medida em que estes configuram um espaço privilegiado no processo de formação acadêmica, haja vista a aproximação dos estudantes na contraditória realidade dos espaços ocupacionais do assistente social, despertando a análise crítica da realidade apresentada.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL

O estágio supervisionado em Serviço Social é parte integrante no processo de formação profissional e pode propiciar a construção da identidade profissional. Diante da conjuntura supracitada, a ABEPSS deliberou em 2009, a partir de uma construção coletiva, a Política Nacional de Estágio (PNE) na área de Serviço Social, tendo em vista "(...) balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social" (PNE, 2009, p.1). Assim, conforme destaca Ramos (2009, p. 27), a construção coletiva da PNE está em relacionada à defesa de um projeto de formação profissional comprometido com a qualidade e a direção social crítica e emancipatória.

É previsto também pelas Diretrizes Curriculares de 1996, onde é considerado como

> [...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Essa supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética Profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABESS, 1996, p. 19).

Assim, o papel do estágio supervisionado deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares, bem como com a direção ético-política da profissão. Enquanto espaço de interação com a sociedade, apresenta como premissa oportunizar aos estudantes a construção de relações mediatas entre a formação e o trabalho profissional, articulando a capacitação técnico-operativa com os conhecimentos teórico-metodológicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional (PNE, 2009, p.14).

Logo, de acordo com Albiero (2000, p. 44), "(...) o estágio é o momento da vida acadêmica do aluno em que se põe face a face com a prática profissional do Serviço Social". É ele que permite ao aluno aproximações sucessivas com a realidade institucional, com a realidade da demanda e com os desafios que se colocam ao trabalho do Assistente Social na sua relação com a sociedade. É ele também que confere ao ensino do Serviço Social uma dimensão teórico-prática. Desse modo, o estágio supervisionado deve ser compreendido inserido na totalidade da formação profissional, a partir de uma concepção dialética, tendo em vista a superação da aparência, em busca de sua essência, mediante as aproximações possibilitadas pela inserção na prática profissional através desse componente curricular.

Além disso, de acordo com Amicucci (2011, p. 67), a atividade de estágio supervisionado em Serviço Social pressupõe o olhar crítico, investigativo e reflexivo do cotidiano profissional, capaz de propiciar o enfrentamento das situações que são colocadas á profissão "(...) e não somente no âmbito do aprendizado das competências e habilidades profissionais, isto é, na execução das atividades profissionais que restringem a formação ao treinamento e adestramento desse estudante às dinâmicas institucionais".

O estágio se configura também como um espaço no qual o estudante conhece os diferentes instrumentos e técnicas de intervenção do trabalho profissional, a partir de uma intencionalidade que possui uma finalidade. Isso garante a ação articulada perspectiva da práxis, através da integração entre o "como fazer", "para quem fazer" e o "porquê fazer". O exercício da profissão exige na contemporaneidade a atuação de profissionais competentes no sentido de propor e operacionalizar programas, projetos de intervenção, o que vai além das rotinas institucionais, através da utilização dos instrumentos para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e a criação de possibilidades de transformação (AMICUCCI, 2011).

Conforme a PNE (2009), o estágio supervisionado surge nas modalidades obrigatório e não -obrigatório, em um processo didático-pedagógico a partir da inserção dos estudantes nos espaço ocupacionais dos assistentes sociais, possibilitando a construção de um perfil profissional crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os valores e princípios que norteiam o Projeto Ético-Político da profissão.

Ambos tem como perspectiva a processualidade na formação para o exercício profissional, em uma concepção histórica e complexa das relações existentes. Além disso, estão inseridos em um processo conflituoso, onde as finalidades projetadas pelos supervisores e pelos estagiários são constantemente tensionadas pelas condições objetivas estabelecidas pelos empregadores e gestores do trabalho do assistente social.

Na modalidade obrigatória o estudante tem que cumprir a carga horária específica prevista no Projeto Pedagógico do Curso da Unidade de Formação Acadêmica (UFA) a qual se filia para aprovação e obtenção do diploma. O estágio não-obrigatório é de caráter opcional e pode ser integralizado como uma das atividades complementares. É importante ressaltar que essa modalidade também exige acompanhamento, supervisão direta tal como o estágio obrigatório. Essa modalidade também deve constar no Projeto Pedagógico do Curso e no caso específico do curso de Serviço Social as duas modalidades também devem constar na Política de Estágio do curso. Como já ressaltado, tanto o estágio curricular obrigatório, quanto o não- obrigatório, pressupõem supervisão direta, mediante a participação do supervisor de campo e acadêmico.

Nesse sentido, a supervisão acadêmica consiste em conhecer e refletir com os estagiários, em pequenos grupos, os elementos constituintes da realidade profissional dos campos de estágio arti-

culado com o projeto profissional hegemônico no Serviço Social, identificando os limites e possibilidades das respostas profissionais nos diversos espaços de inserção do assistente social. Em contrapartida, à supervisão de campo compete o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais do assistente social nos campos de estágio.

Essas dimensões devem estar diretamente articuladas em todo processo de supervisão, de modo a garantir a efetividade do estágio supervisionado. Esse caráter da indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e de campo sugere o que Vasconcelos (2009, p. 70) destaca como a particularidade do estágio dado que sua operacionalização ocorre tanto no âmbito acadêmico, quanto nos campos de estágio.

Cabe ao estudante inserido no estágio supervisionado, ser um sujeito investigativo, crítico e interventivo que busque conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, visando à construção de conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade da sua formação, a partir do enfrentamento de situações presentes na ação profissional (PNE, 2009, p. 20).

Com isso, é possível verificar que o estágio supervisionado em Serviço Social é uma atividade didático-pedagógica que viabiliza a construção do conhecimento através da apreensão dos fundamentos teórico-metodológicos, ético-político e técnico-operacionativo onde o estudante tem condições de desenvolver habilidades, potencialidades e saberes específicos do trabalho profissional e da totalidade da profissão, devendo ser dinamizada de acordo com a realidade social, a partir do contexto político-econômico-cultural das relações sociais.

No entanto, esse processo também se aplica aos assistentes sociais supervisores acadêmicos ou de campo, ao se realizar estudos e discussões coletivas acerca da realidade social. Diante das transformações societárias que se desenvolvem de encontro ao projeto profissional, a efetivação da PNE exige ainda a realização de muitos debates e lutas, para torná-la um instrumento de resistência frente à lógica de mercantilização do ensino e da precarização da formação profissional vislumbrados na contemporaneidade, em direção a defesa da qualidade do estágio.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme já exposto, o Serviço Social é uma profissão de caráter interventivo e investigativo, inserida na divisão social e técnica do trabalho, tendo como objeto intervenção as manifestações da questão social. A partir dessa concepção, busca-se uma articulação entre o trabalho intelectual e o exercício profissional, a partir da integração entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do Serviço Social. Nesse sentido, é inserida a discussão acerca do estágio supervisionado, enquanto espaço de aproximação com a realidade, embora não sendo o único.

No momento conjuntural permeado pela mercantilização da educação, o estágio passa a ser visto pelas instituições empregadoras como estratégia para suprir a mão-de-obra do assistente social, e assume a condição de atender as necessidades do mercado de trabalho. Sendo assim, conforme Ribeiro (2009, p. 85), o mercado suscita a formação de estagiários com outro perfil: "(...) experiência profissional, maior disponibilidade de carga horária para estágio, domínio de idiomas e de tecnologias (...)". São situações alarmantes que condicionam a formação profissional dos estudantes e dificultam o alcance do perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de1996.

Diante desse cenário, alguns desafios comprometem a concretização do estágio supervisionado no âmbito do Serviço Social. Esses estão imbricados na totalidade e na complexidade da realidade social, "(...) neles manifestando-se uma série de problemas existentes na conjuntura mais ampla da sociedade capitalista contemporânea, que se materializam nas configurações assumidas pelo mercado de trabalho, pela política educacional, pela dinâmica da academia (...)" (VASCONCELOS, 2009, p. 79).

Conforme Vasconcelos (2009), uma das primeiras dificuldades encontradas na operacionalização do estágio supervisionado obrigatório refere-se ao desafio de se contrapor a uma visão fragmentada do processo de construção do conhecimento, o que prejudica a articulação entre os diversos componentes curriculares, onde se insere o estágio. Por conseguinte, a compreensão do estágio enquanto momento de aplicação da teoria à prática contribui significativamente para a dissociação entre a academia e o exercício profissional.

Ramos (2009) destaca que os limites da prática não podem ser considerados problemas da teoria, considerando que por ser síntese de múltiplas determinações em muitos contextos, limitadores da garantia da liberdade e do atendimento às necessidades humanas, que independem das bases teóricas. Assim, um elemento imprescindível para garantir a unidade entre teoria e prática reside na afirmação e no fortalecimento do projeto profissional.

Deve-se ressaltar que, conforme destaca Ribeiro (2009), o estágio concorre para que a força de trabalho do estagiário seja equiparada a de qualquer outro trabalhador, descaracterizando o processo de ensino-aprendizagem que está vinculada a esse componente curricular. Além disso, ocorre que em determinação as demandas do mercado de trabalho, solicita-se a inserção do estudante nos períodos iniciais do curso, sem terem adquiridos os conhecimentos teóricos e as habilidades para essa inclusão, comprometendo o caráter pedagógico do estágio.

Ainda sob esse viés, devido à situação socioeconômica imperante, sob a lógica neoliberal, os estágios estão adquirindo o caráter de emprego para o estagiário, uma vez que muitos estudantes tem o estágio como fonte de renda, até para o pagamento das mensalidades escolares – no caso das instituições privadas. Nesse sentido, a bolsa remunerada, constitui um dos principais motivos de permanência dos estudantes no curso e sua inserção no campo de estágio ocorre se sobrepondo a experiência no campo de estágio (RAMOS, 2009, p. 32).

Há que considerar também que é fundamental a afirmação de critérios pedagógicos para garantir que os estágios obrigatórios e não-obrigatórios contribuam de fato com a formação profissional, uma vez que a falta de acompanhamento didático-pedagógico ao estágio curricular, sobretudo o não-obrigatório, tem sido um desafio para afirmação da PNE. Ao garantir a inserção discente no cotidiano da atuação profissional, sob uma supervisão que contemple uma contribuição relevante para a formação profissional, através da aproximação com o trabalho do assistente social, empreende-se de fato um caráter formativo a esse estágio, a partir da perspectiva efetiva da supervisão.

Sabe-se que o cotidiano profissional é tensionado pelos interesses das instituições e pela realidade social excludente sob a égide neoliberal, a qual esboça um plano de conflitos no âmbito do trabalho do assistente social. Além disso, diante da precarização do trabalho docente nas universidades mercantilizadas, permeada pela lógica organizacional produtivista e de metas, ocorre uma sobrecarga nas atribuições do professor, o que dificulta a dedicação às atividades de supervisão acadêmica. Esse cenário culmina com a gestação de outro desafio de destaque que

reside além do acompanhamento dos supervisores, e se ordena para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a garantia da supervisão de campo e acadêmica de forma sistemática e conjunta.

Ocorre também que, orientado pela oferta de cursos em instituições privadas agravado pelo crescente número da modalidade do ensino a distância no país – estimulado pelas políticas de universalização do acesso ao ensino superior através do âmbito privado, em detrimento do investimento em instituições públicas –, ocorre à diminuição dos campos de estágio frente à demanda de alunos, o que implica "(...) em problemas relacionados à carga horária do estágio; confusão de atribuições, sendo esta uma das demandas que chegam aos conselhos para fiscalização; fragilidade de interlocução entre os sujeitos envolvidos; e tecnificação da formação profissional" (LEWGOY, 2009, p. 55).

Diante disso, verifica-se também que por si só, o estágio supervisionado curricular obrigatório nas instituições de educação à distância representam um desafio, na medida em que, por vezes, se define meramente enquanto atividade complementar, se restringe a ações burocráticas desvirtuadas das atividades dos assistentes sociais, ou que pode se realizar sem uma articulação entre supervisores, devido à precarização do trabalho docente (que são tutores de um grande número de estudantes), bem como por problemas estruturais, indo de encontro ao que está explícito na PNE.

Essas e outras situações devem ser repensadas cotidianamente pelos profissionais, coordenadores de cursos e de estágios, e no âmbito da supervisão de estágio (campo e acadêmica), haja vista que dessa forma instaura-se um momento de questionamento e aproximação com a realidade, contribuindo para uma formação profissional mais crítica e comprometida com os preceitos ético-políticos da profissão.

Assim, de acordo com a PNE (2009), apesar das transformações societárias, esse é um momento privilegiado para planejar estratégias de operacionalização para o enfrentamento dessa realidade. Potencializa então, a capacidade interventiva e criativa dos estudantes, de modo a desenvolver estratégias que se apliquem ao contexto vivenciado. Acrescenta-se enquanto potencialidades do estágio supervisionado os aspectos educativos e pedagógicos presentes nesse componente curricular, considerando que mesmo as contradições e os conflitos oriundos dos espaços de inserção dos estagiários, podem se constituir em elementos de debate, contribuindo para sua formação profissional. Além disso, o próprio caráter interventivo do estágio proporciona que em seu desenvolvimento se aprimore as capacidades de articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, a partir da unidade teoria e prática, delimitando que o estágio é perpassado pelas mesmas relações contraditórias que se firmam na atual sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações vislumbradas no cenário atual, a partir das reformas no ensino superior no Brasil, afirmam um processo de mercantilização da educação, na medida em que fornece uma continuidade e agrava essa tendência já sinalizada do fortalecimento da esfera privada, e o desmonte da educação pública e de qualidade, a partir de investimentos na modalidade de ensino a distância, bem como com medidas de ampliação do acesso ao nível superior voltado para instituições privadas. Diante desse quadro, tem-se que a educação brasileira caminha de forma antagônica às

estratégias da profissão, o que implica no fortalecimento do projeto profissional do Serviço Social, de modo a garantir o compromisso com a luta pela educação pública, gratuita, de qualidade, laica e de relevância social.

Entende-se que a formação profissional em Serviço Social busca contemplar uma base teórica e metodológica, reflexiva do fazer profissional, propiciando o conhecimento crítico da realidade, bem como favorece a criação de estratégias de ações, ou seja, permite uma visão da totalidade da dinâmica das relações sociais. Seguindo essa perspectiva, o estágio supervisionado enquanto componente curricular nos cursos de Serviço Social constitui um aspecto relevante na articulação entre formação profissional e exercício profissional dos assistentes sociais.

Assim, o cenário contemporâneo, bem como as exigências postas à atuação profissional do assistente social, a partir da reforma no ensino superior (principalmente pela privatização desse nível de ensino e pelo crescimento dos cursos à distância) colabora para o aumento da precarização do trabalho, do estágio e do próprio processo de formação. Desse modo, vislumbra-se que atualmente o estágio continua sendo refém dos interesses do modo de produção capitalista, afetando substancialmente o processo de formação profissional do assistente social.

Vislumbrar criticamente as potencialidades e os desafios do estágio supervisionado em Serviço Social, é possível compreender a realidade e seus desdobramentos para o exercício profissional, elencando as possibilidades de enfrentamento que tencionam o estágio. Isso implica aos profissionais e estudantes uma superação do imediatismo e da fragmentação que marcam o cotidiano, de modo a identificar as formas de confronto da realidade, desvendando as potencialidades do estágio supervisionado, a partir do fortalecimento do Projeto Ético- Político, bem como das dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativa e ético-política.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, C. M. G**. Ensinar e aprender:** desafios constantes na formação profissional em Serviço Social. 2000. 227p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000**.**

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Estágio supervisionado em Serviço Social**: tempos atuais e velhos desafios. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Política Nacional de Estágio.** Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Código de ética do assistente social. Lei de Regulamentação da profissão**. 9 ed. Brasília: CFESS, 2011.

BARBOSA, A. M. G. O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências. **Revista Ágora**. **Políticas Públicas e Serviço Social**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 89-95. out. 2004.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. In: **Revista Temporalis**. São Paulo, jul./dez., p.19-30. 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ . Estágio supervisionado, formação e exercício profissional em serviço social: desafios e estratégias para a defesa e consolidação do projeto ético-político. **Temporalis,** Brasília-DF, ano 9, n.17, p. 21-38, jan./jul. 2009.

MAUÉS, Olgaíses. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. **Reveista Universidade e Sociedade: a contrarreforma do governo Lula.** Ano XIX, nº 33, p. 22-31. Jun, 2004.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. "Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do serviço social". **Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade.** (São Paulo), 1997. 134p.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjiam. O estágio no processo de formação dos assistentes sociais. In: **Revista Temporalis**. Ano IX, nº 17. 2009.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. As diretrizes curriculares e a política nacional de estágio: fundamentos, polêmicas e desafios. In: **Revista Temporalis**. Ano IX, nº 17. 2009.

VASCONCELOS, Iana. Dilemas e desafios do estágio curricular em Serviço Social: expressão dos (des) encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho. In: **Revista Temporalis**. Ano IX, nº 17. 2009.

FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONAL DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LÓCUS DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS DE FUTUROS PROFESSORES

EMANOELA MOREIRA MACIEL
UFPI – emanoela@ifpi.edu.br
BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES
UFPI – barbarammendes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os debates acerca dos processos de formação de professores têm se tornado frequentes nos últimos anos, especialmente da segunda metade da década de 70 até recentemente (PEREIRA, 2006). As reflexões e análises sobre o tema revelam a necessidade de superação de uma visão técnica da formação, em que são priorizados aspectos racionais, experimentais e exatos dessa formação docente. A formação de professores, contrariamente, deve trazer em seu bojo discussões ligadas às condições de trabalho do professor e à melhoria salarial, confirmando que pensar os processos formativos implica considerar a vinculação dos processos políticos, históricos e sociais. Assim, entendemos ser pertinente uma formação que reflita em torno das condições de trabalho docente, da qualificação profissional, dos baixos salários, da relação entre teoria e prática na formação inicial e da necessidade de se formar um professor como sujeito ativo, crítico e criativo que dê conta das exigências sociais da atualidade.

A partir dos estudos de Schön (1983) sobre a formação inicial, a reflexão como processo fundamental na formação de professores ganha outro delineamento. O autor chama a atenção para o fato de os processos de formação profissional ainda serem pautados no modelo de racionalidade técnica, ou seja, em uma ação instrumental centrada na solução de problemas, e defende o processo reflexivo do professor como forma de conscientização de si, de sua experiência, de sua vida e de seus projetos, de suas crenças e atitudes, de seus valores e, ainda, da capacidade de investigar sua prática. Desse modo, entendemos que a reflexão associa-se à forma como se enfrenta os problemas da prática e à compreensão de suas incertezas, permitindo, ao professor, descobrir novos caminhos, novas possibilidades e soluções.

Com a repercussão dos estudos de Nóvoa (1995), o tema da formação docente tornou-se de vez o protagonista em meio aos debates educacionais. Autores como Pereira (2006), Ghedin; Almeida; Leite (2008), Neto; Maciel (2002), Veiga (2002), entre outros, no Brasil, voltaram-se para a formação de professores e os estudos e as publicações referentes à temática só têm crescido. No âmbito dessa temática é importante ressaltar o que Garcia (1999, p. 26) assevera acerca da formação docente:

> É uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos a partir dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissional-

> mente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O estágio supervisionado possui grande relevância nos cursos de licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem oportunidade de vivências específicas da docência. Essas vivências do ser professor, da experiência do magistério e da regência de classe, devem transcender a mera obrigação curricular, assumindo uma função protagonista em meio à formação inicial. Nesta perspectiva, é necessário que se discuta o estágio como espaço da formação que contribui para a reflexão crítica sobre a ação docente; para a articulação entre teoria/prática; para a pesquisa; e para a produção de saberes sobre o ensinar e o ser professor.

Compreendemos que o estágio como componente formativo deve propiciar experiências que favoreçam a construção de saberes para ensinar nas diversas situações de ensino-aprendizagem, isto é, diante dos desafios da prática pedagógica. Dessa forma, o estagiário aprende o que é ser professor, a complexidade da profissão partindo do cotidiano de sala de aula. As experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado têm papel importante na formação inicial, pois são os estágios, na maioria das vezes, que iniciam o futuro professor no exercício da atividade docente, por isso, as formas de organização e de vivências do estágio são fundamentais para o desenvolvimento de teorias sobre o ensinar/aprender e sobre a profissão docente. Nessa perspectiva, Pimenta (1999) evidencia a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Para Pérez Gómez (1999), a formação docente pode assumir quatro perspectivas: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. A primeira diz respeito à transmissão da cultura acumulada pela humanidade, a segunda revela a natureza instrumental da formação e a terceira é entendida como elemento estruturador da formação, no qual situações inesperadas e conflituosas se constituem em momentos de aprendizagem do professor. A quarta perspectiva – reconstrução social – entende a formação como espaço de desenvolvimento da consciência social do sujeito vislumbrando uma sociedade justa e igualitária. São perspectivas que delineiam a formação de professores na atualidade. A perspectiva técnica, entretanto, merece maior atenção porque a ênfase desta dimensão pode levar à armadilha do "exercício técnico-profissional, baseando-se no saber-fazer para o aprendizado do que vai ensinar" (VEIGA, 2002, p.17).

Contrário a essa perspectiva, o professor deve assumir uma postura ativa ante os desafios da profissão. Faz-se necessário, assim, que os professores vejam a escola não somente como lugar onde eles irão exercer as atividades profissionais, ou seja, numa perspectiva de puramente ensinar ou transmitir informações, mas, também, onde se aprende. Isto se aplica ao estágio supervisionado, espaço de aprendizagens significativas para a docência. A atuação do professor evoca atividades como instruir, compartilhar, construir, interagir e dialogar. O trabalho docente assume uma conotação experimental e a esse processo somam-se conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao cumprimento de sua função e, ainda, a pesquisa, a formação continuada e a autonomia.

No processo educativo, faz-se mister o professor se perceber sujeito autônomo e ativo em suas aprendizagens, pois:

> [...] produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos. Assim, a produção de significados é fruto da subjetividade do professor que atua na sua ação como docente. Os saberes do professor são

> definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente construção [...]. A atividade do professor é compartilhada com outros sujeitos e mediadas pelo diálogo. (CAMPOS, 2009, p. 22-23).

A formação docente, diante do exposto, ganha um enfoque holístico, em que o professor deve estar preparado para trabalhar com diferentes currículos, diversos projetos educacionais, fundamentado em relações interpessoais, éticas e sociais, e pronto para enfrentar os desafios da docência. Formar esse profissional, no entanto, não é tarefa fácil. Constatamos que as finalidades da formação de professores estão longe de algo simples ou superficiais. Envolvem, contrariamente, um conjunto intencional e subjetivo que torna a formação profissional mais abrangente do que somente as ações educativas específicas de uma estrutura curricular. No que concerne ao estágio supervisionado, a importância, para além de um cumprimento curricular, reside também na percepção dos professores em formação inicial em constatar o quão prenhe de aprendizagens esta ação formativa pode ser.

Essa forma de conceber a formação docente torna possível uma discussão interdisciplinar e integradora que evita o afastamento entre as disciplinas e a fragmentação no exercício da docência, superando a visão dicotômica que ainda marca as licenciaturas.

Neste sentido, a prática do estágio, nos dias de hoje, aponta para a necessária articulação da formação inicial com a prática profissional, devendo constituir-se em momento de experiências importantes em que o professor pode construir seu reservatório de saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional. É o que Pimenta (2010, p.15) chama de "atividade teórica", em que a atividade remete à ação, ressaltando o caráter indissociável entre teoria e prática que o estágio precisa assumir. Esta prática formativa deve, ainda, dar condições para que o futuro professor entenda a docência como profissão que se realiza em espaço e tempo específicos.

Desta linha descrita, alguns questionamentos nos impulsionaram a aprofundar os estudos acerca do estágio supervisionado. Desenvolvemos uma investigação na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, situada na cidade de Teresina – Piauí. Elegemos o curso de Pedagogia como foco de estudo e de análise, uma vez que esse curso tem o desafio de formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de habilitar para gestão educacional. Considerando a ampla atuação dos formados pelo curso de Pedagogia, é necessária uma reflexão acerca da ação formativa desenvolvida na academia, tendo como foco o estágio supervisionado.

A escolha da temática se constituiu numa discussão recorrente uma vez que perspectivamos contribuir com a discussão acerca da formação de professores, vislumbrando as potencialidades formativas do estágio supervisionado. Assim, neste estudo, delimitamos como problema: Quais as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar?

A partir deste questionamento, definimos como objetivo geral do estudo: Investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do curso de Pedagogia da UFPI, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UFPI? Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI? Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado?

O desenvolvimento do estudo apoiou-se na perspectiva de ultrapassar a dimensão da constatação dos dados e evidenciar esforços na direção do compromisso com o estágio supervisionado

para reconstruir trajetórias teóricas e práticas, construir saberes inerentes à prática docente e perceber possibilidades no desenvolvimento da disciplina.

Nesse sentido, para a realização do estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por compreender que esta abordagem responde a questões muito específicas considerando o significado que as pessoas atribuem a elas. Em relação ao método utilizado, optamos pelo autobiográfico e utilizamos as narrativas, que surgem como uma forma peculiar de escrever sobre si e sobre as experiências vividas. Além disso, as narrativas articulam processos de formação, autoconhecimento e aprendizagem e se constituem uma importante fonte de análises sobre a formação.

Assim, com o foco no objeto de estudo, a produção das narrativas escritas versou sobre a trajetória pessoal das interlocutoras até a chegada ao curso de Pedagogia, as ações desenvolvidas no estágio supervisionado, os saberes construídos nesta etapa da formação, além das dificuldades e inquietações vividas neste momento formativo. Utilizamos como técnicas/instrumentos de produção de dados o questionário misto e o memorial, que são textos que convocam o diálogo entre conhecimentos, saberes e experiências, agindo como disparadores da reflexão sobre si e sobre sua prática profissional (NOGUEIRA *et al*, 2008), além de realçar as aprendizagens da formação.

As interlocutoras da pesquisa foram estudantes do curso de Pedagogia do 9º bloco, uma vez que neste momento do curso estavam vivenciando o estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Para sistematização e análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que, de acordo com Franco (2007) se situa em um delineamento mais amplo e tem como ponto de partida a mensagem.

Através do estudo, percebemos que o contexto da formação de professores constitui-se como um campo de estudo fértil em face das situações emergentes na sociedade contemporânea, consequentemente da educação formal considerando as características e a complexidade da prática pedagógica. Nesse âmbito, as análises e reflexões denunciam a necessidade de repensar o projeto formativo do estágio supervisionado para desvinculá-lo do caráter fragmentado, burocrático das atividades que o permeiam.

Nosso estudo perspectivou melhor analisar o processo formativo do estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar, com o propósito de colaborar com a tarefa de esclarecer como o estágio contribuiu para a produção de saberes para ensinar requeridos no exercício da docência.

Para isso, alguns aspectos foram relevantes para o desenvolvimento do estudo e nortearam a pesquisa: o conhecimento dos estagiários do curso de Pedagogia da UFPI, a caracterização do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, no âmbito desta instituição, a identificação dos saberes docentes construídos na vivência do estágio e a ocorrência da produção do saber ensinar no estágio supervisionado.

Com o respaldo do estudo teórico-empírico e das análises realizadas, foi possível constatar que o curso de Pedagogia não se constituía como prioridade de escolha profissional para a maioria das alunas, mas se tornou opção por ser uma forma de ingresso mais fácil na universidade. Existe uma tendência dos jovens de não fazer escolha pelos cursos de licenciatura, alegando baixos salários e o baixo prestígio social desses cursos. Isso ocorre, de forma geral, nas instituições de ensino superior. Além disso, percebemos que a família e os professores influenciam fortemente a escolha da profissão docente.

Em relação aos desafios encontrados durante a trajetória formativa, seja na vivência do curso em si ou, especificamente, do estágio supervisionado, identificamos a alteração da rotina de estu-

dos, que passa a exigir maior envolvimento e dedicação do aluno, a dificuldade de articular teoria e prática nos contextos reais de atuação docente e o tempo para cumprir as exigências acadêmicas.

Diante dos dados produzidos, percebemos que o curso de Pedagogia tem a docência como base identitária. Nesse âmbito, o estágio supervisionado constitui-se como espaço de articulação teórico-prática, sendo um momento de aprendizagens concernentes às atividades professorais. Possibilita, também, uma experiência importante aos licenciandos no contexto real do futuro campo de atuação profissional.

Outro aspecto que é válido ressaltar diz respeito à atuação da professora supervisora do estágio, que atua como um elo entre o professor em formação e a realidade escolar, proporcionando a relação entre os fundamentos teóricos e a prática da sala de aula. Isso contribui para a formação de um sujeito autônomo que tenha compromisso com a profissão.

A importância do estágio supervisionado na formação do professor reside também na sua constituição como espaço investigativo, propiciando a produção de conhecimentos sobre a docência, num contexto produtor de diferentes saberes, além de favorecer a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor, contribuindo para a construção da identidade profissional, principalmente na relação que se estabelece entre o professor efetivo da sala de aula, também formador, que compartilha a experiência e as coordenadas orientadoras para o desempenho do estagiário como professor, desde o planejamento até a gestão pedagógica da turma, do conteúdo e da disciplina.

No tocante aos saberes da docência, identificamos que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI oportuniza a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais possibilitando, aos estagiários, ressignificar esses saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica. O estágio também se configura como espaço de construção de saberes, pois, a partir da vivência da sala de aula, o aluno estagiário aprende a criar estratégias diversas para adequação da prática à realidade e para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Portanto, como afirma Perrenoud (1993), age na urgência, enfrenta desafios, aprende a improvisar para atender ao contingencial da sala de aula.

Em referência aos desafios e inquietações vivenciados pelos estagiários, constatamos que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI favorece o enfrentamento de problemas reais, possibilita o entendimento sobre as particularidades da profissão e é fator importante que dá origem ao saber, ao saber fazer e ao saber ser.

Nesse sentido, o aprender a ensinar no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI é constituído a partir da interação entre os estagiários, equipe da escola (professores, diretores, coordenadores, etc.), através do trabalho coletivo e no reconhecimento da participação do outro na atividade de ensino. A troca de experiências na vivência do estágio supervisionado possibilita o aprimoramento da prática pedagógica, propicia a construção de conhecimentos integrantes do saber ensinar, que não se restringe a um sistema cognitivo, mas é social e pragmático.

Após a realização desse estudo, foi possível concluir que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, é etapa fundamental na formação, não devendo ser visto como contexto de aplicação das teorias aprendidas na universidade, uma vez que se constitui espaço de investigação sobre a prática pedagógica, de articulação teórico-prática e de mobilização, construção e reconstrução de saberes relativos à docência. Enfim, percebemos que a convivência com as interlocutoras e a leitura de suas narrativas nos permitiu uma maior aproximação com o processo de formação inicial, nos levando a refletir sobre nossa própria formação e atuação profissional. Nesse movimento, ressignifi-

camos valores, saberes, habilidades, competências e atitudes reflexivas, estendendo nossas aprendizagens sobre a temática de estudo e sobre nossa auto-formação.

Ressaltamos que o assunto em foco é bastante abrangente. Dessa forma, não tínhamos como pretensão esgotá-lo nesse trabalho, pois entendemos que outros estudos surgirão a partir dele. Assim, perspectivamos que essa pesquisa possa contribuir com os debates acerca da produção do saber ensinar no estágio supervisionado, de modo a enriquecer o processo de formação de professores. Enfim, compreendemos que a dinâmica da construção dos saberes para ensinar exige reflexões permanentes que se desvendam através de outras investigações a fim de possibilitar revisão e atualização do projeto formativo do estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. M. **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. 2.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. ; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (Org.). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

NOGUEIRA, , E.G.D.; *et al.* A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: Souza, E.C. de; MIGNOT, A.C. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.169 – 196.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor – a formação do como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

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

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-33.

_____ **O estágio na formação de Professores**: Unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

VEIGA, I.P.A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Org.). **Formação de Professores:** políticas e debates. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2002. P.65-93.

Parte XVI

Ensino e Suas Possibilidades de Formação e Práticas

O JOGO E A POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CORPORAL

JOYCE MARIANA ALVES BARROS
DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento fazemos parte de um mundo onde aprendemos e ensinamos diversas coisas, como: andar, falar, entre outras. O nosso estudo objetiva apresentar uma compreensão sobre este processo de aprender e ensinar, e aqui com foco nas instituições de ensino, as escolas. Então, temos como questionamento: como as aulas de Educação Física, utilizando o jogo, contribui para a educação corporal dos escolares?. Neste caminhar, realizaremos, inicialmente, uma discussão sobre a educação do corpo e esta no âmbito escolar. Em seguida, apresentamos a importância das práticas corporais na aprendizagem dos alunos/as e, a expressão de destas, sendo a cultura de movimento de cada um e de um grupo. Após isso, explicamos que os "padrões" das práticas corporais, sofrem influências dos métodos ginásticos. Desta forma, apresentamos o jogo como elemento que pode contribuir neste processo educacional dos alunos/as nas instituições de ensino.

EDUCAÇÃO CORPORAL E A CULTURA DE MOVIMENTO

Os indivíduos vivem em interação com o meio, com as pessoas e com as instituições, sendo que a educação de seus corpos acontece a partir destas relações. Nesse sentido, Soares (2006, p. 110) afirma que "os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de acontecimento". Dessa forma, uma das instituições educadoras é a escola que tem o papel de formar e educar o cidadão a partir da transmissão do conhecimento sistematizado. Contudo, nem sempre a formação ofertada atende as necessidades dos alunos/as em relação a educação corporal, já que é preciso romper com os muros institucionais e contextualizar as atividades da escola com as atividades humanas, externa a este espaço. Segundo Louro (1997), a escola delimita espaços

> servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas […] aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

A escola, "ao delimitar espaços" e "apontar aqueles/as que deverão ser modelos", limita o processo educativo, empobrecendo a aprendizagem e restringindo a criatividade dos alunos/as. En-

tretanto, esta demarcação, da instituição, deve ser apresentada como direcionamento e não como imposição. O aluno/a tem que ter a oportunidade de refletir sobre padrões e modelos empregados, como forma de superar os obstáculos sociais e transformar seu contexto.

Na escola, os corpos que ali estão, são regido por normas e regras. Os corpos dos discentes percebem as regras como barreiras e limitações, com isso, estes corpos querem transgredi-las; os corpos dos gestores escolares, percebem as regras como modelos de referências à serem seguidos, sendo exemplo de comportamentos educativos; já os corpos dos professores, percebem as regras como orientação para os alunos/as.

Estes corpos, estruturados pelas regras e normas, tornam-se vitrines do sistema educacional. Porém, estes corpos que transitam no ambiente escolar são constituídos pelos vários significados, não se restringindo aos sistemas fechados e delimitantes. Sobre este aspecto Taborda de Oliveira (2006) esclarece-nos que

> Os corpos, portanto, podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastantes sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização. Trata-se de lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo no humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo. (p. xi)

O autor, ao nos apresentar formas de socialização, compreende que os/as alunos/as manifestam, a partir de seus gestos corporais, a sua cultura. Tal situação que pode ser observada nas práticas corporais destes alunos/as nas aulas de Educação Física, em que o "saber-fazer" expõem um estilo corporal, que podemos denomina cultura de movimento deste grupo.

Para Soares (2002), a cultura de movimento, numa conceituação mais global, "concretiza práticas culturais nas quais o movimento humano é elemento principal de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente, por comunidades ou sociedades" (p.16).

A partir desta conceituação, percebemos que a cultura de movimento, dos/as alunos/as, tem uma estreita relação com a educação corporal destes no âmbito escolar e não-escolar. Ela traduz características deste público que expõem corporalmente elementos singulares de suas práticas sociais e culturais, sendo representações do meio que vive. A cultura de movimento das práticas corporais dos alunos/as, manifestam formas do se movimentar destes jovens, como o andar, o correr, o saltar, que muitas vezes, no ambiente escolar e não-escolar, são educados a partir de modelos formados, repetindo, apenas de forma passiva, esses padrões.

Os "padrões" das práticas corporais atuais é, historicamente, fruto de influência do modelo Ginástica do século XIX, que numa disputar de "poder/saber vai ocultar tradições e diversidade de formas de movimentar-se, para afirmar-se como prática corporal única, verdadeira e, sobretudo, científica, dando visibilidade a uma imagem de corpo forte e útil" (SOARES, 2002, p. 17). A mesma autora afirma que a ginástica cria uma "paixão pela cultura do corpo", tornando-se um "modelo de aprendizagem coletiva de exercício". A estética visualizava corpos retos e utilitários para suas atividades, sendo estes corpos um conjunto de forças, que tem o intuito de se mover nas suas necessidades e conter-se caso precise preservar energia (SOARES, 2002).

Esta prática corporal "única e verdadeira" inseriu-se nas práticas escolares, tendo apoio dos profissionais da época, e permanecendo enraizada até os dias de hoje na cultura das comunidades escolares. Atualmente os profissionais de Educação Física apresentam dificuldade em desenvolver atividades diversas que não sejam aquelas pautadas apenas nos modelos esportivistas, já que os

alunos/as entendem que as aulas devam ser, prioritariamente, a prática esportiva. Os professores de Educação Física devem proporcionar autênticas experiências corporais e, ao mesmo tempo, possibilitar vivências concretas de princípios democráticos, favorecendo a ampliação dos significados e experiências corporais em todos os contextos.

Para proporcionar esta ampliação de experiências para além das práticas esportivas, apresentamos o jogo como forma de expor a sua importância no contexto escolar, colocando-o como conteúdo da Educação Física que oportuniza aprendizagens sobre a cultura de movimento e, como consequência contribui para a educação corporal. No entanto, antes de falarmos do jogo no ambiente escolar, necessário se faz uma incursão para compreendermos o jogo no contexto social e cultural, bem como suas características a partir de algumas conceituações concebidas por autores como Huizinga (2001), Dias et al (2010), Genú (2010), Bracht (2003), Ribas e Marco (2008), entre outros.

REFLEXÃO SOBRE O JOGO

O jogo sempre esteve inserido na vida do ser humano, nos aspectos educativo, simbólico, afetivo, lúdico, cultural e social. O jogo constrói e transforma uma sociedade, já que é um fenômeno da cultura.

Sendo elemento da cultura, ele traz as raízes de um povo, evidenciando sua história. Ao jogar, o indivíduo tem acesso à cultura da sociedade, ao mesmo tempo em que a recria, sempre estabelecendo relações sociais com os outros. É assim que Dias et al (2010, p.3) acrescentam, "o jogo está impregnado de desejos individuais e de significações culturais, ou seja, coletivas e individuais".

Sabe-se que o jogo, não é compreendido por características fisiológicas, por gestos técnicos e mecânicos, mas "é uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido" (HUINZIGA, 2001), ou seja, ele tem o caráter intencional, com sentido e significado (IDEM, 2001) para quem o compartilha, não sendo um ato imposto.

Os indivíduos envolvidos no ato do jogar estão coadunados pelas regras organizadas, criadas e recriadas, devido a sua maleabilidade. Ele é transmissor e ao mesmo tempo criador, encerrando em si mesmo sua significação. Segundo Dias et al (2010, p.01) "todo jogo acontece no campo do imaginário, construindo uma nova realidade, acessada e compreendida eminentemente pelos sujeitos que participam da ação".

Segundo Huizinga (2001) o jogo apresenta características como: ato voluntário, que se concretiza com a evasão da vida real, com orientação própria, ocorrendo dentro do limite de tempo e espaço. O jogo é liberdade e invenção, fantasia e disciplina, tendo como característica a repetição, transformando-se em tradição, e nesse sentido, todas as manifestações culturais são deles originadas.

Outra característica do jogo, elencada por Huizinga (2001), é a tensão, expressa pela incerteza e pelo acaso. As regras apresentam-se como um papel fundamental no jogo "e não há dúvida de que a desobediência as regras implica a derrocada do mundo do jogo" (HUIZINGA, 2001, p.14).

O autor resume essas características, conceituando o jogo como:

> uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2001, p.16).

Porém, sobre este conceito cabe uma análise mais cuidadosa. Quando Huizinga (2001) o coloca como atividade "não-séria" não desmerece a atitude de envolvimento total no jogo, pois como ele mesmo relata "certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias" (p. 8). O jogo está atrelado à vida de cada indivíduo, assim como, de uma sociedade. Nesses terrenos vivenciais é tratado por crianças, jovens, adultos, de diferentes camadas sociais, a partir de suas necessidades, objetivos e finalidades múltiplas.

Um elemento marcante do jogo, em que emerge com expressividade é o lúdico, o qual Genú (2010) destaca que o mesmo "é muito mais que um conceito, é concebido como uma ação, uma forma de sentir e agir possibilitada pela liberdade de escolha e motivada pelo prazer de realizar e participar do fenômeno chamado jogo" (p.18).

Ampliando tal reflexão Dias et al (2010) destaca que

> nesse contexto, o lúdico pode ser compreendido como um operador da imaginação, do sonho e da criatividade como dimensões do humano. Entre outros lugares da criação humana, compreendemos que o lúdico se expressa com vigor no jogo, ou ainda, atravessa toda a compreensão de jogo, sendo um caminho para que possamos perceber potencialidade da dimensão humana da inventividade (p.03).

Conforme o tempo foi passando, o termo jogo se associou à ideia de movimento, agilidade e não seriedade. Tendo diversos significados, a depender da época e do local, sendo usado com o mesmo significado de esporte e sinônimo de brinquedo e brincadeira.

Segundo Bracht (2003) os jogos foram esportivizados pela nobreza inglesa do século XVIII. Os jogos populares, elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, foram modificados para que pudesse ser inseridos nas camadas mais nobres. O autor afirma que o declínio destes jogos foi a partir do século XVIII, onde eles se modificaram, devido a industrialização e urbanização, e foram adaptados para funções mais competitivas, racionais e direcionada para o treinamento.

Dessa forma, surgiu o esporte, o qual visava atender a nobreza, diferenciando das atividades da classe burguesa. Ao refletir sobre tal aspecto Bracht (2003) cita o pensamento de Huizinga sobre a relação esporte e jogo, a partir de um olhar crítico, a saber:

> Esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras [...] implica uma separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez são considerados superiores apesar de sua competência inferior. O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta espontaneidade, a despreocupação (p.22).

É interessante notar que Huizinga discorda do sentido e significado apresentado para o esporte. O autor afirma que o esporte se tornou dessacralizado e profano, perdendo a espontaneidade e ludicidade. Para Huizinga, portanto, vem ocorrendo o desaparecimento do espírito lúdico, antes encontrado com maior intensidade nas "sociedades primitivas". Para o autor, essa dissipação lúdica é, em certos momentos, imperceptível, pois existiria, principalmente na esfera da política, o *falso jogo,* uma ilusão lúdica que ocultaria interesses políticos ou econômicos: "O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não jogo" (HUIZINGA, 2001, p. 229).

Nesse sentido, Huizinga enfatiza o jogo como elemento vital, em que não é só elemento complementar a indivíduo, mas inerente ao ser vivo. Ao ampliar o debate sobre a temática, Ribas e Marco (2008) descrevem que

> uma das principais diferenças que Parlebas considera entre o jogo e o esporte é a institucionalização, ou seja, os esportes são organizados a partir de instituições que regulamentam de forma universal as práticas esportivas em todas as partes do mundo, enquanto os jogos, considerados pelo autor como jogos tradicionais, não possuem este âmbito de organização (quando possui é local ou regional)[...] (p.155).

Os autores explicam que

> o esporte, na atualidade, conta com um número muito maior de investigação, material didático, além da própria divulgação das modalidades, enriquecendo, assim, o mundo da cultura corporal esportiva. Já os jogos, por não possuírem as mesmas características de institucionalização e por não despertarem tanto interesse por parte de investigação da educação física e da própria mídia, estão restritos e, talvez, até esquecidos em nossa cultura corporal (IDEM, p.156).

Assim, o estudo aborda o jogo como conteúdo da Educação Física escolar, como forma de expô-lo como fenômeno em que os indivíduos tem interesses e possibilidades de conhecer sua cultura corporal através do jogo. No livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) o jogo satisfaz as necessidades das crianças, especialmente a necessidade de "ação". O jogo estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê. Dessa forma, apresentaremos, em seguida, o jogo no ambiente escolar, citando suas contribuições para os escolares, possibilitando, a eles, o entendimento da educação do corpo e cultura de movimento.

JOGO E EDUCAÇÃO CORPORAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Nas aulas de Educação Física o jogo é apresentado como conteúdo, que possibilita a produção de conhecimentos relacionados a ela. Como citado anteriormente, o jogo é um elemento social e cultural. Os indivíduos ao jogar expressão seu agir e sentir de forma espontânea, envolvidos pelo fenômeno lúdico e pelo prazer.

Desta forma, o jogo na escola é visto e vivenciados dentro e fora das salas de aulas, como também criados, transformados e adaptados de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos. O jogo pode determinar, delimitar e conduzir comportamentos e regras de grupos externos e internos ao ambiento escolar. A Educação Física deve, a partir do jogo, problematizar situações cotidianas como forma de fazer os alunos/as refletir sobre seus valores, regras e condutas, nos seus mais diversos contextos.

O jogo com as suas características de liberdade e disciplina, apresenta-se como vital, já que é um fenômeno que está incorporado nas vivências do ser humano. Sua contribuição na aprendizagem dos alunos/as, tem o lúdico com fator principal que motiva e estimula os escolares nas atividades. O jogo apresenta características positivas para o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando informações, experiências, relações, emoções diferenciadas sobre o corpo e sua cultura de movimento.

Os autores Piaget (1971), Kishimoto (1996), Antunes (2000), Aberastury (1992), Brotto (1999), Leif e Brunelle (1978), Freire e Scaglia (2003) apresentam o jogo como um meio de aquisição das diferentes situações de aprendizagem. O jogo pode proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento e ampliação de sua criatividade, potencialidade e inventividade.

Compreendemos que o jogo é um elemento cultural que modela as situações vividas individualmente ou em grupo, desta forma, a partir da representação da realidade, ele modela as regras, onde podem ser ampliadas, recriadas, criadas e reformuladas.

Tratado pedagogicamente, segundo Brougère (1998), o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. O indivíduo pode aprender e conhecer através do jogo e as situações no jogo possibilitam comportar um potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, dependendo da sua aplicação e utilização, como ressalta Genú (2010, p.17).

O jogo possibilita às crianças se apropriar das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade, tendo o jogo como um organizador e facilitador de conflitos internos e externos.

Para Piccolo (2010)

> os jogos se convertem em um mecanismo facilitador e amplificador das relações sociais estabelecidas entre as crianças, configurando não apenas formas de pensar, mas também maneiras de sentir, observar, cheirar, tatear, andar, saltar, rir, chorar, chutar, enfim, os jogos funcionam como verdadeiras pontes dialéticas na apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e também na objetivação de relações gnosiológicas, sociais, culturais, éticas, estéticas e também lúdicas (p.191).

É fundamental que as aulas manifestem o conteúdo jogo, observando sua importância, para que os alunos aprendam a lidar com regras e transponham para o cotidiano como: o saber ganhar, perder, esperar e dividir – como circunstância da vida, ou seja, o jogo proporciona a criança a sair do processo egocêntrico e passar a socialização.

Entendido como elemento educacional e inserido nas instituições de ensino de todos os níveis, o jogo se torna aliado do processo de ensino (enquanto atribuição do professor) e aprendizagem (enquanto um direito do aluno). O jogo apresenta-se como um instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, proporcionando a criança uma razão própria, onde a mesma exercer, de forma significativa para sua vida, sua inteligência, possibilitando o processo de investigação autônoma.

Desta forma, o jogo, segundo Freire e Scaglia (2003), possibilita a ampliação do conhecimento relativo à cultura e também proporciona situações pedagógicas de ensino- aprendizagem, que podem ser explorados pelo professor. Diante disso, o jogo deve ser organizado, nas aulas, de maneira em que ele seja entendido enquanto conhecimento da Educação Física, não perdendo sua essência e características enquanto fenômeno cultural.

Por encontra-se ligado aos elementos culturais e sociais do meio, apresenta-se como fator expressivo e significativo nas representações e identificações dos indivíduos.

Entendemos que o jogo, fazendo parte de uma sociedade, apresenta características marcantes que informam e definem esta relacionada a outros meios sociais.

Desta forma, o jogo nas aulas de Educação Física, proporciona o conhecimento sobre o corpo e sobre a cultura de movimento através das práticas vivenciadas pelos alunos/as.

Segundo, Freire (2009) observa-se que os professores erroneamente definem e trabalham o jogo como

> qualquer estratégia, atividade para atingir os objetivos da Educação Física, atividade física, simplesmente atividade, atividade livre, atividade voluntária, competição, ato de disputar uma partida, disputa, forma divertida, brincadeira, brincar, atividade recreativa, arte da interação, ferramenta pedagógica, movimentação constante e regras (p.3)

Na realidade da escola, tratar o jogo como "mera atividade recreativa, etc", é negligenciar todas as característica e potencialidade que o jogo apresenta como conteúdo da Educação Física. Para Freire (2009), o jogo na concepção sócio-histórica, apresenta uma relação social com o indivíduo, onde as significações produzidas e veiculadas durante o seu desenvolvimento oportuniza a conscientização dos alunos/as sobre os determinantes sociais, histórico e políticos, avançando, com isso, na compreensão crítica de sociedade e do meio em que circunda, objetivando a aprendizagem e conhecimento sobre sua realidade, para superação e emancipação de si.

Assim, devemos nas aulas de Educação Física organizar e estruturar nossas ações pedagógicas de maneira que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade, possibilitando sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa organização do conteúdo jogo, nas atividades possibilita os alunos conhecer os limites do corpo, suas potencialidades e as adaptações feitas por ele para realizar movimentos diversos na sua prática. O recrutamento dos aspectos motor, cognitivo e afetivo para a execução dos movimentos, desenvolve uma consciência corporal dos alunos/as nas atividades realizadas. Porém, para que isso aconteça, o professor deve oferecer aulas em que os alunos/as reflitam, aprendam e conheçam sobre o seu corpo. Nesse processo a educação corporal acontece dentro e fora da escola, e o conhecimento sobre a sua cultura de movimento torna-se mais perceptivo para os indivíduos.

> Nas aulas de Educação Física, os jogos são vividos por toda e qualquer expressão corporal. Com isso, na escola o jogo é elemento primordial no processo de aprendizagem, já que é um fenômeno da cultura e é vivenciado pelo corpo. Ou seja, a escola, instituição formadora, que expressa e media conhecimentos da sociedade, tem o papel de organizar esses conhecimentos, com intuito de ser acessível para o aluno, objetivando a aprendizagem, e toda ela passa pelo corpo.

Esclarecendo tal aspecto, Oliveira (2011), em artigo intitulado "Jogos e brincadeiras populares na Educação Física escolar: um exemplo de sistematização do conteúdo", afirma que o jogo pode ser trabalhado nas aulas de educação física, a partir das três dimensões dos conteúdos (DARIDO, 2001): conceitual, procedimental e atitudinal. Sendo assim, pode descrever que na dimensão conceitual, o que pode ser ensinado e aprendido são as origens e histórias dos jogos, sua contextualização nas diferentes épocas da sociedade, etc. Na dimensão procedimental os alunos/as aprendem como jogar jogos que não conhecem; a conhecer regras dos jogos e suas variações, etc. E por fim, na dimensão atitudinal deve-se valorizar o patrimônio dos jogos e brincadeiras no seu contexto. Trabalhar o respeito aos colegas, aos adversários e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. Incentivar as atividades em grupos, cooperando e interagindo. E, incentivar os alunos a adotarem o hábito de praticar atividades físicas visando a inserção a um estilo de vida ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo possibilita os alunos conhecer os limites do corpo, suas potencialidades e as adaptações feitas por ele para realizar movimentos diversos na sua prática. O conhecimento, das limitações e potencialidades, torna-se importante para aprendizagem do aluno/a, já que ele ciente disso, iniciará um processo de superação pessoal, dentro e fora da escola. O conhecer oportuniza a reflexão sobre seu corpo, sobre sua cultura, sobre a sociedade em que vive. Através do jogo, ocorrerá uma

relação de aprendizagem, do aluno/a, como o meio em que vive, e esta interação proporcionará uma ampliação e difusão dos conhecimentos adquiridos para além do âmbito escolar.

Com conhecimento sobre as possibilidades de se trabalhar o jogo nas aulas de Educação Física o professor/a, incentiva os alunos/as a conhecer e refletir sobre o seu corpo, visando um desenvolvimento da consciência corporal destes. Paralelo a estes conhecimentos, o professor oportuniza os alunos/as entendem sobre a cultura de movimento, que é um elemento que faz parte da vida deles, e que a partir deste entendimento eles podem observar seu comportamento, seus gestos motores e a sua forma de agir sobre determinadas situações e contextos, internos e externos ao ambiente escolar. Por fim, através da aprendizagem e práticas dos jogos, o aluno/a compreenderá suas potencialidades, diferenças e limitações, sem se deixar dominar, visando à superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2ª Ed. Revisada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DARIDO, S. C. **Os Conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, Tendências, Dificuldades e Possibilidades** In: Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

FREIRE, M. **O Jogo Na Educação Física Escolar: Um Estudo Sobre A Dimensão Subjetiva**. V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência – CP-QMH/II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer – CIEFEL/VI ShotoWorkshop. 04 de outubro de 2012. Disponível em: http://medusa.ufscar.br/pdfs/livre/9.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2013.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GENÚ, M. **Para uma cartografia lúdica da Amazônica**, Belém: EDUPA, 2010. HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 5ª ed. 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DIAS, J.C.N.S.N. et al Do Jogo e do Lúdico no Ensino da Educação Física Escolar. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.1, março/2010. Disponível em: http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=23. Acesso em: 01 de julho de 2013.

PICCOLO, G. M. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, p. 187-202, janeiro de 2010. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/297/420. Acesso em: 01 de julho de 2013.

RIBAS, J. F. M. e MARCO, A. **Análise Praxiológica dos conteúdos da educação física proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).** RIBAS, J. F. M. Jogos e Esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

SOARES, C. L. **Cultura de movimento**. Revista do SESC/SP- Corpo, Prazer e Movimento (jan.), p. 15-23, 2002.

SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006. TABORDA DE OLIVEIRA, M.A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OS NOVOS DISCURSOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO EM NATAL/RN

VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA
Graduação em Ciências da Religião. Mestrando em Educação – POSEDUC – UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Fenômeno Religioso – Ciências da Religião/UERN. Membro do Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor – valdicley_bambucha@yahoo.com.br
ARACELI SOBREIRA BENEVIDES
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC e do Curso de Ciências da Religião – Campus de Natal/UERN. Dra em Educação pela UFRN. Mestre em Estudos da Linguagem – área de concentração em Linguística Aplicada pelo PPGEL/UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa "Educação, Cultura e Fenômeno Religioso" – Ciências da Religião/UERN. Pesquisadora da área da formação docente, das memórias docentes e das práticas de letramento literário de graduandos – aracelisobreira@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No final do século passado, surgiu a preocupação com o *ser* professor e as consequentes relações na abordagem escolar. Assim, as investigações começaram a aproximar a realidade educacional com o quotidiano do professor nos estudos sobre a *formação* do profissional docente, valorizando o lado pessoal juntamente com o acadêmico (NÓVOA, 2000).

Juntamente com essas preocupações, as análises *identitárias* tomaram significância no panorama das pesquisas em Educação. Entendidas como contínuas, inacabadas, fragmentadas e passíveis de transformação e/ou reconstrução (MOITA LOPES, 2003), as identidades devem ser *observadas* de uma maneira metateórica e metarreflexiva, ou seja, deve-se *analisar o contexto* da formação identitária ao invés de atribuir ou empregar termos que mensurem o *ser* como um objeto. O caráter *qualitativo* desse processo/construção deve sobressair ao *quantitativo*. Entende-se também que cada sujeito se expressa e é identificado pelo *discurso* (MOITA LOPES, 2003), e que estes discursos estão situados dentro de um *contexto histórico* (FREITAS, 2002), no qual a empregabilidade deste ou daquele enunciado é/era considerado como válido e coerente. É, nesse sentido, que o *contexto formativo identitário* passa a ser analisado.

Ao analisar os discursos empregados pelos sujeitos, o pesquisador deve se atentar que a descrição dos fatos interpretados envolve a complementaridade, através da compreensão dos fenômenos históricos, nos quais o particular é considerado uma instância da totalidade social (FREITAS, 2002). Daí, surge o entendimento de que todos os sujeitos estão postos em um contexto histórico em que as marcas absorvidas são refletidas nos discursos.

A partir desse breve entendimento sobre *formação docente e identidades,* dialogamos com as novas abordagens do Ensino Religioso[1], pautadas no respeito à diversidade do Fenômeno Religioso[2], e que, no Brasil, os discursos remetem à década de 1970, mas que foram tomados como essenciais na construção integral do cidadão-aluno somente em meados da década de 1990.

Antigamente, bastava possuir uma religião ou estar engajado a alguma instituição religiosa para se lecionar a disciplina ER (SILVA; BENEVIDES, 2013). Atualmente, os conteúdos abordados em sala de aula são pautados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, desvinculando as leituras *Bíblicas* ou o reforço espiritual (como preces, orações ou catequese) do momento de

[1] Doravante utilizaremos **ER** para denominar a disciplina Ensino Religioso.
[2] "A fenomenologia religiosa é o estudo sistemático do fato religioso nas manifestações e expressões sensíveis, ou seja, do comportamento humano, com a finalidade de apreender o significado profundo" (PIAZZA *apud* GOTO, 2004, p. 58).

aprendizagem. Além disso, as aulas abordam os Eixos Temáticos *Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos* (FONAPER, 2009), que subsidiam uma abordagem aberta ao fenômeno religioso, e, consequentemente, ao entendimento, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de um lado importante e inerente ao ser humano – o *religioso*.

No Brasil, o marco central para uma abordagem do ER mais diversificado deu-se com a legalização, com ônus ao governo, pela LDB 9.475/97[3]. Desde então, o FONAPER[4] coordenou e difundiu várias atividades indicando a formação inicial no país (TORRES, 2012).

Assim sendo, dentro do projeto *Saberes da prática docente no contexto do Ensino Religioso – entrecruzando a multidisciplinaridade, leituras e experiências na construção de identidades docentes* (PIBIC/CNPq/UERN), investigamos as lembranças iniciais desses profissionais nas esferas das práticas do ER na região metropolitana de Natal/RN, através dos discursos, com a finalidade de entendermos a construção das *identidades docentes* (PIMENTA, 2008; CATANI, BUENO; SOUSA, 2000). Neste trabalho, destacaremos as mudanças dos discursos dos professores no processo de transformação que esse *Componente Curricular* vem vivenciando. Para tanto, realizamos a interpretação e reinterpretação de enunciados elaborados durante entrevistas reflexivas com professoras de ER que atuam na região metropolitana, com o intuito de se interpretar os conhecimentos construídos no curso de graduação os quais est**ão** são levados para o contexto da sala de aula.

Analisamos, através da transcrição de dados, as vozes desses agentes educacionais, amparando-nos, nessa fase da pesquisa, em autores como Catani, Bueno e Sousa (2000) e Pimenta (2008). Essas autoras discutem em seus trabalhos o processo de construção das *identidades docentes,* valorizando suas lembranças iniciais e os *saberes* mobilizados ao longo da vida do *ser* professor.

Em Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 152), vemos que as "[...] relações que os indivíduos, homens e mulheres (alunos e professores), mantêm com a escola e com as diferentes disciplinas, e os significados dessas relações em histórias de escolarização e na formação da identidade dos professores [...]" são valorizados pela importância da natureza entre esses *atores* na formação *Identitária* de cada ser. Já Pimenta (2008, p. 18) entende que a *Identidade* "[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...]", portanto, são observadas, no decorrer da história, pois estão implicadas às formas de compreensão dos significados sociais, das culturas, das teorias e práticas relacionadas à suas realidades. Dessa forma, entendemos que *identidade docente* não é algo finito, acabado ou fechado, ao contrário, está envolvida em uma gama de circunstâncias que, não por acaso, são vivenciadas continuamente no decorrer da vida.

Com essas implicações, queremos ressaltar a importância de um curso de formação inicial na trajetória docente, explicando a relevância em se construir ou melhorar os conhecimentos, competências e disposições dos professores, a fim de intervir no desenvolvimento qualitativo da educação (GARCÍA, 1999). Nesse sentido, não se pode mais pensar em um Ensino Religioso sem saberes epistemológicos e didáticos por parte dos professores, como em décadas passadas. Ancorado neste discurso, o ER transformou-se de área intencionada ao reforço *religioso-espiritual*, amparado pelas instituições religiosas, para uma área de conhecimentos epistemológicos e didáticos, gerando, atualmente, uma abordagem sistemática (CORTELLA, 2007; PASSOS, 2007) de mediação de conhecimentos.

3 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº. 9.475, de 22 de Julho de 1997, dada a nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4 Fórum Nacional do Ensino Religioso. Fundado em 1995, na cidade de Florianópolis.

O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Adotamos como direcionamento metodológico o enfoque *qualitativo,* com ênfase na abordagem *interpretativista* (MOITA LOPES, 1994) relacionada ao contexto *sócio-histórico* (FREITAS, 2002) dos sujeitos participantes. A primeira abordagem possibilita uma (re) interpretação do mundo, tendo em vista que as características criadoras, do mundo social, que estão ligadas ao homem, são inúmeras, ou seja, atende a inúmeras visões de mundo que constantemente estão a se remodelar no discurso, pela linguagem e através das diversas marcas trazidas ao longo da construção social do sujeito. A segunda abordagem corrobora no entendimento das perspectivas sociais e históricas que constroem os *atores sociais*.

Destarte, os instrumentos de pesquisa nas análises são narrativas elaboradas durante entrevistas reflexivas com cinco professoras de ER atuantes em Natal/RN. A escolha desse instrumento de construção de dados deu-se, pois

> "[...] a utilização da entrevista no espaço da formação inicial oportuniza aprendizagens experienciais e formadoras, com ênfase na dimensão da pesquisa, reflexão e análise de aspectos vinculados à identidade, aos saberes e aos repertórios de conhecimentos da docência, [...]" (SOUZA, 2008, p. 87).

Em outras palavras, a escolha desse instrumento oportuniza o pesquisador a entender os enunciados a partir dos posicionamentos dos entrevistados que refletem o contexto social e histórico que vivenciaram, mostram as marcas do seu tempo, trazem as dimensões em que estavam inseridas. Freitas (2002, p.29) destaca ainda que, "[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social". Assim, as narrativas proporcionam um gama de contextos investigativos, que, na análise, demonstram como as *identidades* são produtos históricos e sociais. Este fato é evidenciado pela significância das experiências dessas professoras que revelam a atuação na área desde o antigo modelo de ensino religioso – o modelo de ensino da religião – ao modelo mais atual – o das práticas pluralistas. Inseridas no campo da subjetividade, as entrevistas implicam dimensões do sujeito e o modo como os seres humanos entendem suas histórias pessoais, sociais, coletivas (SOUZA, 2008).

Para este trabalho, utilizaremos **P1** (Professora 1), **P2** (Professora 2), **P3** (Professora 3), **P4** (Professora 4) e **P5** (Professora 5) para remetermos aos enunciados das entrevistadas.

Os dados contidos nas filmagens foram transcritos e estão organizados da seguinte maneira: [...] Corte pelo analista, ( ) Pausas, hesitações no fluxo das enunciações, [Falas sobrepostas, / Interrupção na fala em curso.

Na análise e construção dos dados, procuramos interpretar os discursos das participantes com o intento de entender os valores tomados como fundamentais para uma melhor educação da época, ou seja, priorizamos o *conhecimento* que essas profissionais construíram ao invés de julgarmos suas atitudes de proselitistas ou não.

CONHECENDO AS REALIDADES DAS PRÁTICAS DO ENSINO RELIGIOSO EM NATAL – AS INSERÇÕES DOS PROFESSORES

Entendendo que analisar o contexto de formação *identitária* emprega-se como um caminho investigativo devido ao caráter subjetivo existente no processo de construção de *si mesmo*, que é

puramente social (MOITA LOPES, 2003), concebemos os sujeitos como *construções* dos seus tempos. Dessa compreensão, partimos para a análise dos enunciados das participantes, mostrando os contextos em que os participantes eram inseridos, os materiais e as reformulações das suas práticas e discursos.

Assim, neste item, apresentamos o discurso sobre a seleção dos professores para a coordenação do ER. Os depoimentos a seguir são de **P1**, **P2**, **P3**, e **P4** que esclarecem a sua inserção no âmbito do ER e algumas situações comuns nas esferas da pr**ática desse ensino antigamente.**

> **P1 –** *Historicamente falando, o Ensino Religioso na rede pública estadual era um ensino catequético, doutrinário e proselitista coordenado pela Igreja Católica, sendo assim, esse profissional foi por muitos anos indicado através de autoridades religiosas como padres e/ou freiras, portanto, não era exigido desse profissional uma formação pedagógica como educador, mas apenas a comprovação do seu engajamento em alguma ação pastoral, isto o qualificava a ministrar aulas de Ensino religioso.*
>
> **P2 –** *A minha experiência com ER teve início em 1991, com o convite da direção para que eu representasse a escola em uma reunião sobre a Campanha da Fraternidade.* [...] *Na ESER*[5]*, a formação só era direcionada a prática cristã com pouco enfoque a outras religiões.* [...]
>
> **P3:** *Iniciei a experiência com o E.R. no Instituto Maria Auxiliadora em Natal/RN* [...] *Na época, já tinha formação acadêmica em teologia e filosofia* [...]
>
> **P4** – *Pois é! Eu entrei em 1973 coordenando essa equipe, né?! /* [...] *[Eu, tinha, / fi... / eu, eu tinha uma experiência de.../ eu fui aluna de colégio Católico, e quando eu tinha dezesseis anos, as freiras viviam arrebanhando gente para o convento! /* [...] *e, essa formação é interessante* [no convento]*, / foi muito interessante! // e, eu, eu tava no... eu sempre fui catequista. Adorei ser catequista! / sempre fui catequista, / e a adorava isso! //*

Neste primeiro bloco, vemos vários aspectos das antigas práticas do ER, ou mais propriamente do ensino de *Religião*. **P1** mostra-nos as ações desses professores nas escolas: catequizar, evangelizar e doutrinar. Constata também que, para o exercício da docência em sala de aula, eram os padres ou freiras que indicavam os professores para o ambiente escolar. **P2** destaca a prioridades dos conhecimentos do cristianismo na época em que lecionava. **P3** enfatiza sua formação em Teologia e Filosofia, o que era comum antigamente. E, por último, **P4** ressalta que seus conhecimentos remetem ao tempo em que foi aluna de convento e afirma ainda que suas práticas eram voltadas à catequese e que tinha bastante ânimo para isso.

Esses enunciados reforçam a falta de entendimento de abertura à pluralidade dos conhecimentos religiosos por parte dos professores durante muito tempo, revelam a falta de preparo pedagógico específico e conhecimentos específicos na área de ensino, gerando um direcionamento doutrinário e pouco conscientizador, como no enfoque pautado na atualidade. Os antigos referenciais dificultavam a compreensão adequada, responsável e solidária em relação ao pluralismo religioso – marca da contemporaneidade.

Segundo Nagamine (2007), até o final da década de 1960, os professores não possuíam formação pedagógica. Referente ao período, a história da Educação costuma definir o ensino com de maneira artesanal, tradicional e/ou tecnicista caracterizando o professor[6] como reprodutor de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2008). As visões religiosas até esse momento relacionavam diretamente na

[5] Escola Superior de Educação Religiosa que era mantida pelo ITEPAN.
[6] Literalmente o termo provém do hábito de *professar* a fé vigente no país e cuja influência remonta aos tempos da colonização brasileira.

abordagem do ER, pois este, assim como a sociedade, refletiam/reproduziam os ideais religiosos da época, dificultando assim um entendimento da diversidade do fenômeno religioso.

Essas situações colaboraram durante muito tempo para um atraso educacional no Brasil, e no ER, cooperando para uma longa administração das entidades religiosas no sistema educativo. No trecho, a seguir, veremos o critério para a seleção dos professores de ER.

> **P4** – *Isso era em 77. / Desde 76, a gente tinha essa autoridade! E dizia assim: "Olha! Eu quero dar Ensino Religioso". "Mas, mas você tem religião?" a gente perguntava! "Você tem religião?" "Não, mas eu fui pra todas as reuniões que vocês marcaram!* [...]

O contexto no qual essas participantes se inserem era absolutamente normal. O enunciado sugere que a seleção era feita, no período de 1976/1977, pela opção religiosa do sujeito ou pela participação nas reuniões realizadas através da ESER para o treinamento dos professores.

Em seguida, a entrevistada relembra como foram inseridas as primeiras professoras de ER no contexto escolar e como elas eram caracterizadas.

> **P4** – *Então, quando ele chega no NUREB [7] é muito interessante. Elas entregam três, / sete professoras, todas velhas e a gente perguntou: "e por que essas professoras?". "Por que elas não prestam mais". O termo usado foi esse! "elas não prestam mais para a sala de aula. / Mas elas têm afinidade com o Ensino Religioso". E elas faziam catequese de sobra.*

As primeiras professoras indicadas para a coordenação das aulas de ER são consideradas professoras *velhas*, sem condições de ministrarem aulas das suas respectivas formações, contudo a afinidade com o Ensino Religioso (aulas de Religião) tornaram-nas *aptas* ao exercício da disciplina. Vimos que a realidades dessas profissionais era bastante complicada.

OS MATERIAIS E MÉTODOS UTILIZADOS NAS AULAS ANTIGAMENTE.

Propomos anteriormente algumas considerações sobre como os sujeitos estavam inseridos no contexto do ER durante o período anterior às reformulações acontecidas em meados de 1990. Agora, tratamos sucintamente dos materiais que os professores tinham como suporte para ministrar as aulas.

> **P4 –** *[O material pedagógico era muito interessante, que era um livro... / deixa ver se eu lembro? / era um livro... / do Padre Roque! / Que foi o autor da emenda, que ai... / a emenda.../ de.../ pra modificar o artigo 33 da 56, 56, da 9.394/96. / Lembrei: Libertação Páscoa! / O nome do livro! /* [...] *[Libertação Páscoa! / era uma coleção, de livros, que vinha com as aulas prontas. /*
>
> **P4** – [...] *era setenta... / se a Cartilha de Deus era de 77, ela deve ser de 76... por aí... / Proposta pedagógica / então, nessa proposta, / era interessantíssima! Tinha as aulas prontas, e ainda tinha um roteiro para a: primeira eucaristia, e crisma. /*
>
> **P5** recorda-se que, enquanto ministrava aulas, os materiais utilizados para a coordenação eram os livros chamados *Libertação Páscoa* e a *Cartilha de Deus*. Esses materiais eram estritamente confessionais e abordavam os contextos de apenas uma matriz religiosa.

[7] A participante utilizou a expressão acima, mas o correta é a seguinte denominação: Núcleo Regional de Educação e Supletivo – NUREP's.

AS REFORMULAÇÕES DISCURSIVAS

Como observamos nos tópicos anteriores, os aspectos didáticos do ER eram destinados ao reforço dos ideais religiosos vigentes no país, que as professoras que eram consideradas *velhas* coordenavam as aulas por terem afinidade e que a participação em reuniões organizadas para o *treinamento* dos professores, credenciavam os sujeitos a ministrarem as aulas, assim como, os materiais usados na condução das aulas: a *Libertação Páscoa* e a *Cartilha de Deus*. Neste item, apresentamos as percepções das professoras que indicam possuir uma postura mais aberta aos conteúdo da disciplina. Vejamos o que é dito por **P4**.

> **P4 –** [...] *a gente chegou a uma conclusão, / uma necessidade. NÃO fazer mais, é, não fazer mais catequese, porque na sala de aula existiam outros credos. / Sobretudo evangélicos! /* [...]
>
> **P4** – *Aí, a gente já tinha essa preocupação. / Aí a gente começou a perceber que havia muito boa vontade, mas não havia preparação adequada. Então, a gente começou a fazer viagem. / Aqui, a gente fazia reunião com os professores e, e, e fazia viagens pelo interior/ do Rio Grande do Norte, para trabalhar o Ensino Religioso. /* [...]

Os trechos acima aludem às percepções iniciais que a professora teve em relação à abertura dada aos outros credos no trato do ER. Para isso, uma equipe foi organizada para coordenar *treinamentos* pelo Estado, através da NUREP's. Apesar dessa percepção, o que acontecia era ainda o reforço da *espiritualidade* dos alunos. Vemos que a professora entendia a importância de refletir e repensar as maneiras de trabalhar os conteúdos, direcionando-os para a concepção da diversidade de interpretações que existem nas religiões, mas ainda faltava uma formação mais diversificada. Tudo isso marcou toda uma trajetória de mudanças, construída de acordo com o *tempo vivido* pelas professoras.

Diante, da nova abordagem, vimos como as outras professoras entendem as novas perspectivas do ER.

> **P2 –** *Hoje com a formação em Ciências da Religião, possuo as novas maneiras de trabalhar os conteúdos propostos para a nova área de conhecimento, passando para os alunos um novo olhar de respeito do que é diferente de sua religião em relação as das outras pessoas.*
>
> **P3 –** *Quanto aos saberes, para trabalhar bem esse componente curricular, é necessário* a priori**,** *um bom curso de graduação em Ciências da Religião, além de uma bagagem cultural e interdisciplinar, que lhe permita conhecer os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos que compõem o fenômeno religioso nas culturas [...] ter, enfim, atitude de educador e não de líder religioso.*
>
> **P4** – [...] *o Ensino Religioso está regulamentado, é área de conhecimento, é... / é reafirmado na, na, nas diretrizes curriculares de ensino, do ensino. O que precisa agora é os sistemas de ensino se apropriarem que o Ensino Religioso é do sistema de ensino. Quem tem que fazer que fazer isso são as unidades produtoras de ensino que são as escolas! / só precisa disso! / por que os sistemas de ensino, sobretudo os daqui, é viciado, viciado no sentido de pensar que Ensino Religioso é de igreja. // eu fiz uma dissertação recentemente e mostrei isso,* [...] *e eu tô mostrando isso! /* [...] *né, professora, mostrar como ele começa no Brasil. / E como ele está hoje! / e quem é o responsável por ele hoje! /* [...] *hoje ele não tem nada a ver com a religião, / ele deve ser, // vamos dizer... // fundamentado na epistemologia, nas Ciências da*

> *Religião, mas o povo ainda pensa que é religião! / e isso é cultural! /* [...] *mas a gente não tem mais isso* [catequese] */ na escola não tem mais isso! / a escola tem sua carga horária a cumprir, o Ensino, hoje, Religioso hoje, não tem mais... / mudou o paradigma, né?! / hoje você faz a releitura do fenômeno religioso. / então, tem que respeitar o universo de escola! / então é preciso esse cuidado. Talvez por isso que a gente discrimine um pouco às vezes. /*
>
> **P5** – É bem diferente, né?! A*hh... / a minha imagem, se você pegar a imagem do início, é confessional, depois com a teologia da libertação, que ainda continuava sendo cristã! A base, era uma coisa nova, mas era cristã! Era Cristianismo Católico! A teologia da libertação é do cristianismo, cristianismo católico. // E depois do curso, / aí você, / vê a mudança. Tem que ser uma mudança radical! É a mudança da água pro vinho! Não tenho mais como, você depois de todo o conhecimento que você adquiri, você permanecer na mesmice! Se você permanecer na mesmice, é justamente o não querer, até... transformar. // Se você num quer transformar, então você deixa de tá investir em você mesmo. Porque você sabe, que vai ter, cada vez de ler mais e cada vez pesquisar mais! //*
>
> **P5** *– Bom! A gente tem. / Eu até hoje, né? que eu não dou mais. / Tem como base os Parâmetro... Que eu não dou mais. Os Parâmetros Curriculares... ele faz bem essa divisão, né? / O que ser trabalhado, né! Tá até divididos em ciclos. Mas, ele continua dividido em ciclos.*

Nesses enunciados, percebemos a consolidação das novas perspectivas e ideais pluralistas e como as professoras se posicionam/entendem o novo ER. As entrevistadas demonstram estar atualizadas acerca da nova abordagem. **P2** mostra seu novo olhar em relação ao diferente, tendo o respeito como prioridade em relação às outras religiões. **P3** destaca os novos saberes a serem trabalhados além da necessidade do curso de formação inicial para o começo da docência, além de outros contextos formativos. Já **P4** revela que o ER está legalizado para a diversidade, pautado nos conhecimento das Ciências da Religião. Por fim, **P5** declara que utiliza os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* para a organização das aulas. Demonstra também conhecer a história da disciplina e acrescenta uma reflexão sobre a permanência das antigas práticas de ensino, considerando-as um retrocesso, uma forma de permanecer na mesmice, o que significa ainda colaborara com as indiferenças e preconceitos com as outras religiões, enfim, uma prática de quem não querer *transformar* o mundo.

Essas posições enunciativas destacam a importância do curso de formação na construção da atividade educativa desse *Componente Curricular*. Nesse sentido, não se pode mais pensar em um Ensino Religioso sem saberes epistemológicos e didáticos por parte dos professores. Essa visão legitima o entendimento de Pimenta (2008), quando ela explica que, enquanto mediação dos processos construtivos da cidadania na sociedade contemporânea, o investimento na formação do docente auxilia na superação das desigualdades.

OS MATERIAIS E MÉTODOS UTILIZADOS NAS AULAS NA ATUALIDADE.

No passado, percebemos que a realidade dos professores de ER não se articulava de modo didático. Os conteúdos enfocavam apenas uma matriz religiosa – a cristã, com base na leitura de textos religiosos. Nesta seção, trataremos acerca dos materiais utilizados pelos professores atualmente.

> **P5 –** *E aí eles já tinham, eles já tinham assistido* A Paixão de Cristo*, eu boto só o Mel Gibson, né?... só a primeira cena pra eles, pra que eles... // aí eu digo não pode assistir todo porque esse filme não é censura livre... Então, vocês vão só se situar pra ver a língua que Jesus Cristo*

> *falava, a língua que os apóstolos falavam e a língua que os romanos falavam... olha esse pessoa pra fazer esse filme, teve que aprender hebraico, aramaico e latim.* [...] *porque eu boto só a primeira cena, o momento que vai ser preso, que é a mãe falando... aí eu digo ó! Sempre o povo judeu quando se dirigia ao soldado romano ele tinha que falar em latim, porque eles não admitiam que não entendessem o que que eles estavam falando. Então, quando eles falavam com os soldados romanos, eles falavam em latim. /* [...] *Aí eu já tinha a ele já tinha a origem, aí da história... por que, // pra eles, // no filme inteiro ele é chamado de Yehoshuá! / Isso, pra quando eles ouvissem a palavra, não, não sentir a, a dificuldade!*

> **P5** – *Isso tem muito // essa coisa do, dos valores tem muito no, no filme que ele tem // que tem éé // "kiriku e a feiticeira".* [...] *Passa muito esses valores. // É valor do mais velho. / Daquele que senta pra conversar...* [...] *É muito interessante! Passa muito // passa a mãe de kiriku, ela vai fazer a sopa, ela sai catando... // entendeu?! // só o que vai utilizar. // entendeu?! // e quando você disse valores, eu, nossa!* [...]

Diante dos enunciados, observamos que a prática da entrevistada aproxima-se do modelo exigido pelo PCNER. **P5** apresenta utilizar filmes nas suas abordagens, tratando sobre a diversidade. Primeiramente, cita que usa o filme *A Paixão de Cristo*, de Mel Gibson, abordando somente as questões históricas contidas no seio desta religião, tratando-as como conteúdo disciplinar do ER; já em seguida ela mostra os valores nativos através do filme *Kiriku*. O filme mencionado, *Kiriku e a feiticeira*, é um filme que trata dos costumes dos povos nativos (indígenas) da América do Sul.

Assim sendo, esses saberes construídos na formação, confirmam o valor que o curso de Licenciatura possui na transposição didática das aulas. Exprimem ainda as transformações das práticas e dos discursos dos agentes que ministram as aulas de ER no RN. Na nova abordagem, os professores possuem uma reflexão mais ampla da(s) realidade(s), refletem sobre os diversos aspectos os quais envolvem o fenômeno religioso, permitindo a interdisciplinaridade com os conhecimentos em diversos campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões deste trabalho, constatamos que, na construção *identitária* do novo professor de ER, existiram múltiplos percursos, pois as participantes participaram desde o antigo modelo ao mais atual. Seus discurso e práticas acompanharam e refletiram as *marcas* históricas, mostrando os contextos em que estavam inseridas. Vimos que antigamente estavam enraizadas sob apenas uma ótica, mas alguns sujeitos já percebiam a necessidade da mudança. Observamos as inserções dos sujeitos antigamente, as abordagens e materiais utilizados por eles e a reconstrução dos seus *discursos* e *identidades*. Diante desses fatos, vemos que reposicionamentos discursivos, dado através das interações, criam as fragmentações, multiplicidades, contradições e reposicionamentos das identidades, mostrando o fluxo que perfazem o processo construtivo (MOITA LOPES, 2003).

Diante da análise realizada sobre o Ensino Religioso enquanto *Componente Curricular*, defendemos que a interação, a sociabilização e a relação são os caminhos para construir uma sociedade sem preconceitos, racismo, ideologias hegemônicas e violência, pautando o respeito à diversidade, a partir do conhecimento e compreensão do fenômeno religioso.

Assim, as conclusões revelam as transformações ocorridas nos discursos e nas esferas das práticas dos professores para o exercício do ER voltado à pluralidade e diversidade. As mudanças na área instauraram o desafio de reposicionar as antigas práticas exercidas pelas instituições religiosas, ou seja, remetendo a **P3,** é preciso [...] *ter, enfim, atitude de educador e não de líder religioso.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de Julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CATANI, Denice Barbara. BUENO, Belmira A. O.. SOUSA, Cynthia P. de. "O amor dos começos": por uma historia das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa** Nº111, p. 151-171, dezembro de 2000.

CORTELLA, Mário Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA. Luzia (org). **Ensino Religioso e Formação Docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. 2. ed, São Paulo, Paulinas, 2007. p.11-20.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. 9ª ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto editora. Portugal, 1999. p. 15-68.

GOTO, Tommy Akira. **O fenômeno religioso:** a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004. Coleção filosofia.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.,** Vol. 10, Nº 2, 1994, p. 329-328.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e família. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

NAGAMINE, José Massafumi. Licenciatura. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e Formação Docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.79-90.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.) **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21-45.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **Estágio e Docência.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-58. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.

SILVA; Valdicley E. da; BENEVIDES, Araceli S.. Ensino Religioso – trilhando a nova abordagem em Natal. In: **I Seminário Regional Nordeste da Associação Brasileira de História das Religiões.** Campina Grande. 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (**Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-100.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura: um diálogo a partir do poema morte e vida Severina.** 2012. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA GORETI DA SILVA SOUSA
Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGED-UFPI – mgsmoises@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as narrativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI, em relação à formação continuada e parte da indagação de suas concepções sobre essa formação.

A narrativa configura-se neste trabalho como opção metodológica por entender que é o método que mais se aplica ao objeto e objetivos os quais se pretendem alcançar nesta investigação. As pesquisas narrativas constituem-se geralmente por relatos ou registros escritos que se apresentam através de diferentes técnicas e instrumentos. Para concretização desta pesquisa, optou-se pela entrevista semi-estruturada gravada e transcrita com doze professoras em efetivo exercício no magistério.

As narrativas colhidas para esta investigação representam uma reinterpretação dos acontecimentos vivenciados em diferentes momentos da vida pessoal e profissional desse grupo de professoras. Assim, ao revisitar a sua própria história de vida, trouxeram à tona lembranças que saíram do campo da memória e tornaram-se registros vivos num processo de formação continuada. Nóvoa (1992) postula que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, portanto sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que se comunica, conforme corrobora Bueno (2002). Dessa forma, idéias pré-concebidas podem tornar-se campo fértil de ressignificação profissional e elevação dos níveis de profissionalização docente.

Situa-se ainda a opção pela narrativa como uma das possibilidades para este contexto de investigação fundamentando-se em Benjamin (1993, p. 201) quando discute que o "narrador retira da experiência o que ele conta [...]" sendo, portanto essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Faz-se referência também a Sousa (2012, p. 46) quando revela que "narrar histórias e contar a vida configuram-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação".

Este artigo está estruturado em três partes: a primeira foca a introdução contextualizando o estudo e o recorte metodológico, a segunda se refere a uma discussão sobre a formação continuada na percepção das professoras investigadas a partir das narrativas e por último, as considerações finais acerca do estudo.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Rememorar as experiências vivenciadas durante a formação e atuação profissional são importantes no processo de profissionalização docente, porque favorecem a conscientização sobre o papel que esse profissional exerce na sociedade. Compartilhando o pensamento de Benjamin (1993), convém afirmar que as interlocutoras desta pesquisa retiram das próprias experiências vivenciadas durante sua formação o que contam ou narram, sendo, portanto, fontes originárias.

Para dar início à análise das narrativas das interlocutoras desta investigação, no tocante à formação continuada, tem-se inicialmente a concepção de Libâneo (2005. p. 227) ao postular que:

> A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Essa formação que visa ao aprimoramento profissional tem sido uma busca das interlocutoras desta pesquisa, visto que todas tiveram uma formação inicial que lhes proporcionou apenas as bases iniciais da profissão.

A propósito, fica evidente nas narrativas desse grupo de professoras, que a formação continuada é fundamental para quem trabalha com o ensino e aprendizagem visando à formação humana, principalmente nesse contexto de mudanças e incertezas, como enfatiza Imbérnon (2006).

Consubstancialmente, a formação continuada pode possibilitar reflexividade e mudança nas práticas docentes e contribuir para que os professores se conscientizem de suas dificuldades, construindo formas eficientes de intervenções. Acentuamos essa possibilidade de reflexão que a formação continuada pode propiciar, conforme o pensamento de Contreras (2002. p, 105 -106), ao destacar:

> [...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação do profissional com o objetivo de estender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam subordinadas aos conhecimentos científicos e técnicos ou excluído de sua análise e consideração.

De acordo com essas referências foi possível identificar nas narrativas das professoras pesquisadas as suas percepções acerca da formação continuada, tendo em vista que os elementos apresentados foram suficientes para confirmar o que dizem sobre a importância dessa formação para o seu processo de profissionalização docente. Comunga com essa discussão Josso (2004, p.138) ao defender: "quando a narrativa da história de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresenta-se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação, a formação".

Com base nesse entendimento foram destacados trechos das narrativas das seguintes interlocutoras:

> P1 – A formação continuada é de suma importância. Foi através dela que aprendi coisas novas, conheci novas teorias, novos meios de trabalhar os conteúdos, como utilizar certos materiais. Aprendi como trabalhar diferenciado na sala de aula, não sendo só o professor falando e o aluno ouvindo, mas fazendo com que esse participasse ativamente, trocando idéias discutindo sobre o assunto, demonstrando o que aprendeu de fato.
>
> P2 – A formação veio somar, acrescentar à experiência que eu tinha como profissional. Melhorou a qualidade do ensino oferecido à nossa comunidade. Houve mudanças significativas a partir dela, até a relação com as colegas melhorou bastante.

> P3 – Formação continuada é, em minha opinião, uma oportunidade para cada professor repensar sua prática. O profissional que quer crescer deve estar sempre informado, pois as informações circulam muito rápidas, portanto há essa necessidade constante de aprimoramento. Em minha opinião, a formação continuada é ampla, ela compreende não só uma formação específica, mas se estendem às leituras que eu faço em participações em congresso, seminários, estudos particulares, planejamentos discussões e trocas com as colegas da escola e outros. Eu acrescento ainda que a formação continuada que acontece no meu local de trabalho é uma das mais ricas, pois está muito relacionada com o nosso dia a dia da escola
>
> P4 – Considero a formação continuada um estímulo para o professor, pois permite mais leituras, discussões, propicia mais fundamentação teórica, reflexão sobre a prática, além de fortalecer as relações pessoais e permitir um crescimento profissional.

As professoras deixam bem claro nos seus relatos o quanto essa formação proporcionou-lhes mudanças. P1 destaca que foi através da formação continuada que aprendeu novas formas de ensinar ao destacar: "[...] aprendi como trabalhar diferenciado na sala de aula, não sendo só o professor falando e o aluno ouvindo, mas fazendo com que esse participasse ativamente, trocando idéias discutindo sobre o assunto, demonstrando o que aprendeu de fato". P1 tem a compreensão de que "o ensino verbalista, a mera transmissão de informação e a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimento não subsistem mais" conforme destaca Libâneo (2006, p. 29). A assertiva parte da premissa de que o professor muda de papel e passa a assumir o ensino com mediação.

P2 também ressalta a importância da formação continuada ao afirmar: "a formação veio somar, acrescentar à experiência que eu tinha como profissional. Melhorou a qualidade do ensino oferecido à nossa comunidade. Houve mudanças significativas a partir dela, até a relação com as colegas melhorou bastante". Para essa professora, a formação se estendeu também para além do exercício profissional, propiciando inclusive, melhoria nas relações pessoais, aspecto destacado também pela P4 ao narrar: "Considero a formação continuada um estímulo para o professor, pois permite mais leituras, discussões, [...] além de fortalecer as relações pessoais e permitir um crescimento profissional." Vê-se, portanto, a abrangência da formação continuada para essas profissionais. Tal proposição coaduna com a concepção de Nóvoa (1995) ao afirmar que o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Ao narrar sua percepção sobre a formação continuada, P3 destaca um aspecto considerado, por excelência, como o *locus* adequado para a formação continuada acontecer conforme vejamos no trecho a seguir: "[...] eu acrescento ainda que a formação continuada que acontece no meu local de trabalho é uma das mais ricas, pois está muito relacionada com o nosso dia a dia da escola". É possível confirmar o que narra a professora com o pensamento de Nóvoa (1995) e outros autores quando defendem que a escola é o espaço adequado para essa formação acontecer. A professora expressa com muita clareza a sua visão sobre a formação continuada e considera a que acontece no seu local de trabalho como uma das mais completas, visto que está relacionada com o seu cotidiano.

De fato, é no contexto profissional que a formação torna-se mais significativa, e, nesse sentido, Imbernón (2006. P.70) defende que a formação continuada aconteça no lugar de trabalho, na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo o contexto de trabalho e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Isso porque há uma aproximação com as situações concretas de ensino e aprendizagem num contexto educativo determinado e específico para o pro-

fessor, propiciando que reflita sobre sua prática juntamente com os colegas de trabalho, como deixa bem claro P3.

A percepção de formação continuada das professoras interlocutoras foi consensual no tocante à necessidade dessa formação. É interessante observar que, nessa perspectiva de formação, distanciam-se da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional acreditando que a profissão "professor" assume uma multiplicidade de faces. Essas constatações remetem ao pensamento de Josso (2004 p. 106) quando orienta que "essa trajetória profissional deverá ser articulada com novas propostas que proporcionem um novo significado à prática docente habitual e sirvam de instrumento gerador de novos saberes profissionais."

Para tanto, a formação continuada é vista como um elemento de mudança de postura dessas profissionais através de um processo reflexivo, crítico e criativo, como se constata nas narrativas das seguintes interlocutoras:

> P5 – A formação continuada é fundamental na nossa vida profissional, uma vez que vamos colocando em prática novos conhecimentos, ampliamos e adequamos outros, refletimos mais sobre a nossa atuação. Vejo como uma formação imprescindível a vida de qualquer profissional da educação.
>
> P6 – A formação continuada é, na atualidade, fundamental na formação de qualquer professor, para que esse possa trabalhar de forma satisfatória. Eu a vejo além dos programas de formação. Para mim essa formação se estende nas leituras e reflexões que faço hoje, naquelas que deixei de fazer e que retomo hoje por necessidade, para a tecnologia em todas as suas dimensões, estar atualizada com estudos independentes. Consigo ver a formação num sentido mais amplo, pois, a partir das leituras e reflexões, passei a perceber melhor o meu aluno, me tornar mais sensível, deixei de dar importância somente aos conteúdos. Em síntese, passei a ver o lado humano que eu não percebia e tudo isso atribuo à formação continuada, da qual sou participante não só na escola, mas em vários outros espaços.
>
> P7 – Para mim, formação continuada é a reflexão da prática. É uma oportunidade em que o professor pode refletir sobre o que faz e o que deixa de fazer na sua atuação docente. Após a minha participação em programas de formação continuada ou mesmo na formação que acontece dentro da nossa própria escola, eu pude elevar o meu nível de reflexão, passei refletir melhor sobre o meu dia a dia em sala de aula. A falta dessa oportunidade pode levar o professor a uma prática mecânica.
>
> P8 – A formação continuada é uma renovação constante, em minha opinião. Não dá mais para se parar no tempo, ou seja, nos conformar com uma única formação. A formação continuada propicia atualização, reflexão, nos deixa a par das inovações, e isso contribui de forma significativa com o fazer pedagógico.

Certamente o processo reflexivo não surge do acaso, como esclarece Pimenta (2005), pois a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua (CONTRERAS, 2002). Isso significa a necessidade de um caminho percorrido e atuação docente, condição essencial para se ter elementos suficientes ao processo de reflexão. Não restam dúvidas de que a formação é o contexto adequado para o desenvolvimento desses saberes, o que fica claro nos relatos da P5, P6, P7 e P8 quando narram que a formação continuada proporciona-lhes a reflexão da prática, ou seja, o professor pode refletir sobre a sua atuação docente, antes, durante e depois do fazer pedagógico.

P7 alude a sua participação em programas de formação continuada dentro e fora do seu local de trabalho e, como conseqüência, narra "[...] eu pude elevar o meu nível de reflexão, passei a refletir melhor

sobre o meu dia a dia em sala de aula. A falta dessa oportunidade pode levar o professor a uma prática mecânica." Percebe-se na fala da professora processos formativos e práticas docentes que lhe permitem uma visão de formação que foge a fórmulas mecânicas de atuação, vendo na formação a possibilidade de mudar esse tipo de prática. P7 expõe sua concepção a respeito da formação, defendendo o processo de reflexão sobre a prática profissional como elemento fundamental na atuação do professor.

A reflexão a qual a professora se refere tem sido discutida no cenário educacional por vários autores brasileiros e estrangeiros. Dentre eles destaca-se Shöon (2000), que se tornou uma referência no âmbito dessa discussão, pois suas contribuições têm permitido aos educadores analisar sobre vários pontos de vista, a conveniência da reflexão para o contexto educacional. Assim, uma educação profissional que se coadune a uma linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação no contexto da experiência profissional e de formação, não resta dúvida, é uma experiência formativa, como defende o próprio Shöon (2000).

As narrativas da P9, P10, P11 e P12 alinham-se aos anteriores e ampliam as análises acerca da formação continuada:

> P9 – A formação continuada tem sido o marco no meu processo de profissionalização. Essa modalidade de formação tem me dado mais segurança ao trabalhar com crianças. Acredito que o profissional que faz uma graduação em Pedagogia está mais preparado para lidar com esses sujeitos do que aqueles que têm outras formações, como é o meu caso, que cursei uma licenciatura em Geografia e não me sentia preparada para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série. Assim tenho que destacar que a formação continuada, sobretudo os programas de formação dos quais participei, contribuíram e contribuem bastante para a minha atuação docente.
>
> P10 – Todos nós como profissionais, devemos ter consciência dessa continuidade da formação e que, ao terminar uma graduação, tenhamos ainda mais a certeza de que tudo não está acabado. [...] É um processo continuo e que nunca vai acabar, porque não existem verdades absolutas, o que existe são vertentes contextuais e que para cada contexto, serão exigidas novas competências e habilidades. Então, diante da complexidade dessas novas demandas educacionais, eu tenho que estar preparada como profissional para poder acompanhar essas mudanças. Como eu vou me comportar na sala de aula se fui formada em um contexto totalmente diferente do que o meu aluno vive hoje? Como vou entender suas necessidades educativas e poder intervir se desconheço as mudanças? Portanto, a formação continuada tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional é um contributo a mais para o meu desempenho profissional. Essa formação é fundamental!
>
> P11 – A formação continuada é uma necessidade. É através desse processo continuo de formação que vamos aprender a lidar com situações novas. Portanto, passa a ser uma necessidade para todo educador não só com os problemas da sala de aula, mas também com outros que possam surgir.
>
> P12 – Vejo a formação continuada como uma necessidade. Essa formação significa crescimento, pois nos esclarece e nos leva a refletir sobre nossa atuação profissional. É em minha opinião uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

P10 reafirma a importância da formação continuada para sua atuação profissional e pessoal a partir da seguinte narrativa: "[...] a formação continuada tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, é um contributo a mais para o meu desempenho profissional". Relato semelhante pode ser constatado na fala da P11, ao enfatizar que "A formação continuada significa cresci-

mento pessoal e profissional. Essa formação nos esclarece e nos leva a refletir sobre nossa atuação profissional, nos dá novos direcionamentos".

Evidentemente, na medida em que a formação continuada foge da racionalidade técnica e passa a ser uma necessidade de todo educador na busca do aperfeiçoamento profissional e pessoal, essa mesma formação transforma esse profissional dando-lhe autonomia nas decisões profissionais e responsabilidade social (CONTRERAS, 2002). O breve relato da P11 deixa isso bem claro conforme é constatado: "A formação continuada é uma necessidade. É através desse processo contínuo de formação que se aprende a lidar com situações novas. Portanto passa a ser uma necessidade para todo educador não só com os problemas da sala de aula, mas também com outros que possam surgir."

O sentido que a formação continuada tem para o processo de profissionalização, segundo P11, converge para o pensamento de Nóvoa (1995) de que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, desde que ocorra dentro do contexto de trabalho e que este seja organizado de forma coletiva.

P10 expressa ainda uma percepção de formação continuada que amplia o seu conhecimento, ajuda a interpretar situações complexas do dia a dia e estabelece vínculos entre o saber intelectual e a realidade social diante das novas demandas. Em seu relato, essa interlocutora deixa claro que o ensino é complexo e, portanto, o profissional dessa área tem a obrigação de estar em um processo constante de formação. Assim se posiciona: "[...] para cada contexto serão exigidas novas competências e habilidades [...] Então, diante da complexidade dessas novas demandas educacionais, eu tenho que estar preparada, como profissional, para poder acompanhar essas mudanças [...]." É pontual na sua fala o que já discute Libâneo (2006, p.10): "A escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, [...]" Assim, como o professor é o responsável pelo ensino e aprendizagem, recai sobre ele essa responsabilidade.

Com base nesse entendimento, no que se refere à complexidade das novas demandas educacionais das quais fala a professora, destaca-se a complexidade do trabalho docente, postulado por Veiga (2006, p. 13), ao dizer que "ensinar é uma atividade complexa e laboriosa". Fica evidente, na fala de P10 que os processos educativos são suficientemente complexos e que nem sempre é fácil reconhecer todos os fatores que os definem, tendo em vista que obedecem a múltiplos determinantes e que por essa razão, a formação do professor deve ser contínua, já que o conhecimento não é pronto. Nesse sentido, uma formação, por si só, não vai conseguir atender aos desafios atuais do processo de ensino e aprendizagem, havendo a necessidade da formação continuada em sua trajetória profissional, revelando-se o caráter transformador dessa formação (JOSSO, 2004).

Para o conjunto das professoras interlocutoras desta pesquisa, a formação continuada significou, dentre outros, novas competências de ensinar e aprender, mudanças de postura, repensar a prática, aprimoramento, oportunidade, necessidade de novos conhecimentos, reflexão da prática, renovação constante, contribuição teórica e fortalecimento das relações pessoais, crescimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada a partir das narrativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI, em relação à formação continu-

ada, permite compreender que a formação em discussão constitui espaço por excelência ao revelar o crescimento profissional e pessoal para além do exercício profissional. Os elementos evidenciados em todas as narrativas demonstraram um rico e estimulante processo de profissionalização. A concepção de formação continuada dessas professoras remete à valorização profissional e à qualidade da educação, ao perceberem a formação como um atributo essencial da prática pedagógica, que desenvolve saberes profissionais e de profissionalização.

Nas narrativas, as professoras interlocutoras demonstraram conhecer a importância da formação continuada para seus processos de profissionalização docente. Para todas elas, essa formação tem possibilitado uma melhor atuação profissional, sobretudo no contexto atual de reforma e mudanças, as dimensões pessoais e sociais das mudanças estão presentes nos processos formativos. As professoras percebem a formação continuada como possibilidade de mudanças nas suas práticas docentes, permitindo-lhes compreender as dificuldades, refletir mais sobre elas e buscar soluções mediante ações coletivas. Ficou evidente que essa concepção engloba o fato de a formação acontecer em vários espaços, principalmente no local de trabalho. Nesse *locus* de formação há um significado maior para o professor, pois é nele que o professor vive a prática docente ao unir as propostas da escola à sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Valter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 151-191.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Didáticas, currículo e saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 5. ed. Campinas SP: Alternativa, 2006.

NOVÓA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Codex, 1992.

_____. (Cood.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

_____. FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo***:* um novo designer para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUSA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed UFRN; Porto alegre: Ed IPUCRS; Salvador; Ed UNEB, 2012**.**

VEIGA, Ilma passos Alencastro. Ensinar: Uma atividade Complexa e Laboriosa. In:VEIGA, Ilma passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

OS PARADIGMAS DE ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL

JOIMARA LIMA SANTOS

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica dos professores de nível superior tem-se colocado como objeto de estudo de muitos pesquisadores da área de Educação, como Pimenta e Anastasiou (2010), Behrens (1999, 2003, 2006), Masetto (2001, 2009), Fernandes (2001), dentre outros. No centro destes debates estão os paradigmas e sua influência no ensino que determinam as concepções que os professores têm da própria prática que desenvolvem em sala de aula.

Na história da educação os paradigmas que influenciam a prática pedagógica dos professores universitários estão divididos em dois blocos: paradigmas conservadores e inovadores. Na visão conservadora ou tradicional a prática pedagógica é baseada na memorização, cópia e reprodução do conhecimento que, segundo Behrens (2003), consiste na separação entre mente e matéria e fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior eficácia; inversamente, no paradigma inovador a prática pedagógica é referenciada num paradigma emergente que possibilita superar a fragmentação, produzir conhecimento e formar indivíduos sujeitos de sua própria história, propõe que o homem seja visto como um ser indivisível. Portanto, um estudo sobre os paradigmas de ensino permite refletir sobre o papel do professor na prática pedagógica e como sua opção paradigmática influencia o trabalho educativo.

Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra (MORAES, 2007).

Dado este contexto, esse trabalho tem como objetivo investigar que paradigmas de ensino influenciam a prática pedagógica do professor do ensino superior, tomando como sujeitos específicos deste estudo os docentes do Curso de Biblioteconomia de uma instituição pública de ensino superior que ministram disciplinas específicas da área.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que a finalidade da pesquisa não é apenas descrever as características de determinados sujeitos, além disso é necessário relatar a interpretação dos dados obtidos, ou seja, é um tipo de investigação interpretativa. Essa abordagem foi escolhida por contemplar o nosso fenômeno, visto que investigar a prática pedagógica dos professores de Biblioteconomia e os paradigmas que a influenciam é imergir na subjetividade destes sujeitos, estudar suas atitudes, valores e representações, além de reconhecê-los como atores sociais atuantes e em permanente construção de conhecimento.

Para a efetivação dessa pesquisa foi utilizado como instrumento de produção de dados o questionário, elaborado com perguntas abertas, permitindo aos professores responder livremente usando linguagem própria e emitir opiniões. As respostas obtidas foram agrupadas em cinco categorias, quais sejam: **aluno**, **professor, metodologia**, **universidade** e **avaliação.**

DA RELAÇÃO ENTRE OS PARADIGMAS DE ENSINO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL

Sobre os paradigmas de ensino e sua relação com a prática pedagógica foi elaborado um breve estado-da-arte, concentrando-se nos paradigmas conservadores e inovadores e em alguns elementos do sistema de ensino, quais sejam: aluno, professor, universidade, metodologia e avaliação. São utilizados como base principal para este referencial teórico as ideias de Behrens (2003) e Moraes (2007), além de outros autores que tratam do assunto.

Como já foi mencionado, didaticamente, os paradigmas que influenciam a prática pedagógica dos professores universitários estão divididos em dois blocos: paradigma conservador, que sofre influência do pensamento newtoniano-cartesiano, e o paradigma inovador ou emergente, que propõe uma aliança entre a abordagem progressista, holística e do ensino pesquisa.

O paradigma newtoniano-cartesiano que caracteriza o ensino conservador e fragmentado, concebe o processo educativo como uma mera forma de reproduzir o conhecimento, que se encontra dividido em campos especializados para ser melhor compreendido. No modelo de ensino influenciado por esse pensamento a prática pedagógica do professor é fundamentada na reprodução, na cópia e na imitação, e o aluno modelo é aquele que reproduz sem questionar e memorizar conteúdos sem saber por quê nem para quê.

Com este pensamento a educação superior caracteriza-se por disponibilizar uma formação técnica e científica para ser utilizada no desenvolvimento industrial capitalista, que tem como produto os avanços tecnológicos e científicos. Behrens (2003), no entanto, observa que todo esse desenvolvimento não trouxe plenitude para o homem e gerou uma crise nesse paradigma, sua posterior ruptura e uma nova visão de universo, homem e educação como processos sistêmicos que prioriza o todo. A autora observa ainda que a transição de paradigmas ocorre de forma gradual e não anula totalmente o modelo anterior, mas que o desafio é implantar esse novo modelo em todas as áreas do conhecimento, em especial na práxis docente.

A influência do pensamento newtoniano-cartesiano na educação pode ser observado nos paradigmas pedagógicos que privilegiam a reprodução do conhecimento, quais sejam: **Tradicional, Escolanovista** e **Tecnicista.**

No paradigma Tradicional valoriza-se o ensino humanístico e a cultura geral; a escola é concebida como o único lugar onde se pode ter acesso ao saber e onde o professor cumpre sua função de emissor de conteúdos prontos para alunos que são simples receptáculos dos conhecimentos transmitidos, através das aulas expositivas que o docente realiza perante a classe. Seguindo o modelo do pensamento newtoniano- cartesiano o ensino é fragmentado em disciplinas e a avaliação consiste em demonstrar o que memorizado.

A Escola Nova, movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX, baseado nas idéias de Dewey, Montessori e Piaget, e proposta, no Brasil, por Anísio Teixeira, é apresentado como um modelo de oposição ao

paradigma tradicional e fundamenta seu modelo pedagógico na figura do aluno, que é concebido como ser individual e criativo. Nesse sentido, a escola é o lugar onde o aluno vai buscar seu autodesenvolvimento e realização pessoal auxiliado por um orientador (professor) que constrói sua metodologia junto com seus orientandos, que também se responsabilizam por sua avaliação. Esse modelo apresentou dificuldades em sua implantação, uma vez que custava caro equipar escolas com equipamentos e laboratórios, e também porque os professores não estavam preparados para essa prática e acabavam aplicando métodos de ensino tradicionais.

O paradigma Tecnicista está fundamentado no Positivismo de Auguste Comte (1798-1857), doutrina filosófica, sociológica e política que preconiza que todos os fatos da sociedade devem seguir uma natureza precisa e científica. O processo educativo neste paradigma tem forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano e é direcionado para a objetividade e a racionalidade. O principal elemento desta abordagem é a organização racional dos meios e a escola tem a função de treinar os alunos para inserção no sistema produtivo. Com forte influência da teoria comportamental de Skinner, o professor torna-se um modelador do comportamento do aluno, utilizando como método de ensino aulas expositivas e a repetição de exercícios, e, conseqüentemente, a reprodução do conhecimento. A avaliação tem ênfase no produto, que é saber se os objetivos propostos para os alunos foram ou não alcançados. O aluno para ser bem avaliado tem que ter memória e retenção por que é assim que é cobrado.

Em oposição aos modelos pedagógicos influenciados pelo pensamento newtoniano-cartesiano surge um novo paradigma que busca a superação da reprodução para a produção do conhecimento. Essa abordagem inovadora que enfatiza o todo e tem as características de rede, de sistema, é denominada holística ou sistêmica. Para a construção de uma prática pedagógica focada na produção do conhecimento deve ser feita uma aliança entre a visão sistêmica ou **holística**, a **abordagem progressista** e o **ensino com pesquisa** que formariam o paradigma emergente.

Na visão holística a grande meta é superar a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e a ruptura entre o papel da escola (responsável pelo intelecto) e o da família (responsável pela formação). Nessa abordagem, o professor deve ter uma visão sistêmica do aluno, concebê-lo como um ser inteiro e ter uma prática pedagógica compatível com as exigências do paradigma emergente. A metodologia de ensino nesta abordagem busca o equilíbrio e a conexão entre teoria e prática e deve possibilitar o desenvolvimento de relações interpessoais. A avaliação visa a construção do conhecimento, o processo e o crescimento gradativo. Esse modelo de educação holística busca reconstruir a idéia do universo como um todo onde tudo está conectado.

A abordagem progressista, por sua vez, foca uma educação que considera o indivíduo como um ser que constrói sua própria história e tem também sua própria leitura de mundo. O precursor desta abordagem, no Brasil, foi Paulo Freire. Esta abordagem, no Brasil, manifesta-se em três tendências: libertadora (pedagogia de Paulo Freire), libertária (defensores da gestão) e a crítica social dos conteúdos. A ênfase da abordagem progressista é a transformação social, nesse sentido a escola tem que ser politizada e politizadora e a relação professor-aluno dar-se de forma horizontal; o aluno é sujeito crítico e ativo na produção do conhecimento. Utiliza uma metodologia centrada no diálogo e a avaliação é contínua, processual e transformadora.

No paradigma do ensino com pesquisa é buscada a superação de metodologias que visem à reprodução do conhecimento e a repetição. A escola nesta abordagem de ensino deve ser um ambiente inovador que propicie a produção do conhecimento e o professor atua como orientador dos

alunos instigando-os aprender a aprender. É utilizada uma metodologia que tem foco na pesquisa, não como uma cópia e sim como processo que leva á produção do conhecimento. A avaliação, neste método, é contínua, processual e conta com a participação dos alunos.

À construção de uma prática pedagógica baseada no paradigma emergente, Behrens (2003) propõe algumas sugestões, como: reduzir gradualmente o tempo das aulas teóricas e fazer mais pesquisas; envolver os alunos em trabalhos coletivos com produção individual e de grupos; impulsionar o uso de bibliotecas e laboratórios para que os alunos pesquisem e aprendam a aprender, entre outros. O professor deve superar em sua prática a dicotomia entre teoria e prática, fazendo-as caminharem juntas; enfocar o processo de aprender, em lugar de ensinar, além de criar problematizações que levem o aluno a verificar seus conhecimentos e aplicá-los como se estivesse na prática, pois é através da ação efetiva que o discente se prepara para atuar como profissional.

Portanto, o paradigma emergente, como um processo que une a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, e conta com docentes competentes em seu papel de educação possibilitará ao aluno uma aprendizagem significativa, autônoma, contínua, para toda a vida.

OS PARADIGMAS DE ENSINO QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE BIBLIOTECONOMIA

O curso de Biblioteconomia da instituição pesquisada conta com sete professores específicos da área, porém obteve-se a resposta dos questionários somente de cinco professores, para facilitar as citações das falas dos professores e garantir o anonimato dos interlocutores os questionários foram numerados de 1 a 5 na forma alfabética do prenome dos professores.

Analisando, primeiramente, os questionários, sob o ponto de vista da pós- graduação, nota-se que dos cinco professores questionados nenhum possui curso específico de formação em Docência do Ensino Superior. Dos cinco, um possui mestrado e os demais são especialistas em ramos da Biblioteconomia ou em outras áreas do conhecimento, do que infere-se que o ensino formal que tiveram no campo da docência universitária advém de alguma disciplina cursada nestes cursos.

Através da análise das falas dos interlocutores da pesquisa foi possível conhecer os conceitos e ideias compartilhados pelos professores do curso sobre o significado de ser um bom aluno no nível superior na visão, perfil de um professor competente, metodologia usada em sala de aula no processo ensino e aprendizagem, papel da universidade na formação dos alunos e tipo de avaliação feita pelos professores. As indagações em torno destes cinco elementos foram realizadas com o intuito de inferir a partir dos relatos dos professores significados que permitissem identificar os paradigmas de ensino que orientam a prática destes docentes.

SIGNIFICADO DE SER UM BOM ALUNO DE NÍVEL SUPERIOR

Indagados sobre o que significava ser um bom aluno de nível superior, os interlocutores traçaram um perfil em que é possível vislumbrar como característica principal deste aluno a postura ativa na produção do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, conforme se verifica a seguir:

> Busca incessamentemente o conhecimento; bom leitor, questionador, participa das atividades curriculares e extra-curriculares, realiza atividades comunitárias, participa

> de cursos de sua área e de disciplinas afins, domina o básico das novas tecnologias da informação, faz cursos de línguas estrangeiras, participa do Centro Acadêmico, etc. (Professor 5)
>
> É o aluno que não fica satisfeito com fazer currículo e tirar nota. Está preocupado em conhecer a realidade de sua profissão, participa de estudos, é crítico e criativo. (Professor 3)
>
> Saber contextualizar, interpretar textos, ter um conhecimento diversificado. (Professor 2)
>
> Um bom aluno de nível superior é aquele que: interage em sala de aula, tem uma postura pró-ativa frente ao conteúdo ministrado e ser ministrado; gosta de pesquisar. (Professora 1)
>
> O bom aluno de nível superior tem que ter acima de tudo autonomia em seus estudos e capacidade de abstração. (Professor 4)

Segundo o Professor 1, o bom aluno de nível superior é aquele que "tem uma postura pró-ativa frente ao conteúdo ministrado e a ser ministrado" e "gosta de pesquisar"; nas falas deste professor é possível verificar dois requisitos essenciais, colocados por Behrens (1999, p 392), para o aluno na abordagem ensino com pesquisa que é assumir "a postura de sujeito no processo pedagógico" e contemplar "uma atitude cotidiana de pesquisa".

A criticidade, questionamento, utilização de redes de informação e criatividade, essenciais para o aluno formado sob o paradigma emergente, são também pontos comuns presentes nas respostas de todos os professores , seja de forma direta ou indireta.

Segundo o paradigma holístico, o aluno emergente busca a visão do todo e não fragmenta o conhecimento para apreendê-lo, essas características foram colocadas pelos professores 2 e 5 quando eles falam sobre a capacidade do aluno de contextualizar seu aprendizado e participar de grupos de estudo que buscam conhecer a realidade de sua futura profissão.

O perfil do aluno como sujeito ativo e co-responsável por seu conhecimento está implícito nas respostas de todos dos discentes permitindo averiguar que há uma abordagem progressista em sua prática pedagógica.

PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMPETENTE

Dos relatos acerca das características atribuídas a um professor caracterizado como competente infere-se o papel de estimular o aluno a tornar-se produtor de conhecimento, em conformidade ao que relataram quando indagados sobre as características de um bom aluno no ensino superior.

> Profissional que realiza educação continuada, participa de atividades curriculares e extra-curriculares, participa de projetos de extensão, iniciação científica, escreve artigos, participa de seminários, encontros de sua área e afins, domínio de uma língua estrangeira, domina o básico das novas tecnologias da informação, participa de trabalhos comunitários, participa do sindicato ou associação de sua categoria. (Professor 5)
>
> Um professor universitário competente, além de qualidade que todo professor como didática, responsabilidade e compromisso, deve estar a par do papel social que exerce e ter uma participação direta em tudo que envolve o crescimento profissional seu e de seus alunos. (Professor 3)
>
> Levar o aluno a contextualizar, estimular a leitura, desenvolver o senso-crítico e prepará-los para os desafios profissionais. (Professor 2)

> Estimulador e/ou estigador: é aquele professor que não se imita ao conteúdo programado, mas que faz deste uma ponte para que os aluno se sintam estimulados a perceber a teoria na prática, e vice-versa, mesmo que por exemplos. Estimular e estigar significa fazer o aluno trilhar o caminho do aprendizado munidos de curiosidade, não uma curiosidade "forçada", mas uma vontade de conhecer para serem produtores e consumidores de conhecimento. Colaborador: é aquele que disponibiliza tempo para ouvir os alunos e interagir com eles. Com este perfil o professor acaba ensinando e aprendendo muito mais. Criativo: é um requisito fundamental para o professor que trabalha numa rede pública, tendo em vista as barreiras e carências quanto aos recursos didáticos. (Professor 1)

> Acima de tudo deve ser um professor pesquisador. (Professor 4)

Na pergunta relativa aos atributos do professor definido como competente, a característica fundamental, presente em todas as respostas, é o papel do docente de estimular, instigar o intelecto de seus alunos levando-os a "trilhar o caminho do aprendizado munido de curiosidade, não uma curiosidade 'forçada', mas uma vontade de conhecer para serem produtores e consumidores de conhecimento" (Professor 1).

Para ser um professor competente, segundo as respostas as respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa, é necessário ter compromisso e responsabilidade, ser criativo e atualizar-se permanentemente. Além de que também precisa ser questionador para "desenvolver o senso crítico [de seus alunos] e prepará-los para os desafios profissionais" (Professor 2).

Para desenvolver uma aprendizagem significativa e autônoma capaz de formar profissionais que tenham condições de construir seu próprio conhecimento. Na abordagem de ensino emergente e autônomo não há mais espaço para o professor que só ensina a reproduzir, sem qualquer noção do que é um processo de ensino-aprendizagem. É preciso rever a formação do professor transmissor, pois conforme Demo (2004, p. 38): "Filho do mesmo sistema, [o professor] precisa de oportunidade, sobretudo de reaver seu direito de estudar e aprender. O professor que não sabe aprender, não pode fazer o aluno aprender".

O professor universitário precisa ter consciência de que está formando futuros colegas de profissão e se ele quer ver sua profissão crescer ser bem vista socialmente é necessário que ele atue como um parceiro mais experiente na sala de aula que facilita a aprendizagem como um processo natural da vida e manter uma relação horizontal com seus alunos, dessa forma ele estará possibilitando uma aprendizagem significativa a seus discentes e estará caminhando para uma prática pedagógica emergente e inovadora.

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em reposta aos questionamentos sobre a metodologia que desenvolvem em sala de aula, foi possível verificar que ainda predomina o item aula expositiva, como método de ensino, mas a partir das respostas anteriores dadas pelos docentes nas categorias aluno e professor infere-se que estas aulas são realizadas em forma de debate e discussão em que os alunos participam ativamente de todo o processo e não se comportam apenas como meros receptores dos conteúdos transmitidos.

> Aula expositiva, seminário, estudo de texto, visita técnica, etc. (Professor 5)

> Coordenar o elo entre aulas expositivas e leituras e a realidade social e profissional. Inserir no ambiente do grupo a junção entre técnicas e discernimento da realidade social. (Professor 3).
>
> Grupo de discussão, grupos de estudo, aula expositiva, pesquisas. (Professor 2)
>
> Debates, dinâmicas, leituras interativas, aula expositiva. Isso depende da turma e do grupo. (Professor 1)
>
> É imprescindível a inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação no processo aliada à metodologia convencional. (Professor 4)

Verifica-se, também, a preocupação dos professores em estimular a pesquisa, visando a produção do conhecimento por seus alunos. E, também, a utilização de visitas técnicas como uma forma do aluno ir tendo contato com a realidade de sua profissão e para facilitar a teorização da prática. A utilização de grupos de estudo também presente nas respostas da maioria dos professores, objetiva instigar a participação conjunta e levar os alunos a desenvolver um espírito de equipe.

PAPEL DA UNIVERSIDADE

A universidade, segundo Behrens (1999, p. 394), deve "apresentar-se como um local organizado de modo a permitir o tratamento das individualidades, voltado para a autonomia crítica e criativa do aluno"; nas respostas dos professores pode-se observar esse aspecto quando eles colocam a universidade como o local propício para que o aluno possa desenvolver suas habilidades.

> Dar condições para que ele possa ter as competências básicas de sua área de atenção, formação de novos profissionais conscientes que precisam trabalhar para a formação de outros cidadãos. (Professor 5)
>
> A universidade deve ser ponto de partida na formação do profissional. Está em suas mãos fornecer as primeiras ferramentas para a vida profissional, mas seu papel principal é formar cidadãos capazes de trabalhar num mercado de trabalho específico, com características próprias nas quais você deve agir com responsabilidade. (Professor 2)
>
> Desenvolver competências através dos três segmentos: pesquisa, ensino e extensão, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho. (Professor 3)
>
> A universidade tem o papel primordial, é ela quem disponibilizará recursos e ferramentas para o bom andamento do ensino, da pesquisa e da extensão. Sem este tripé a aprendizagem fica altamente comprometida. (Professor 1)
>
> Vejo na universidade não somente o papel de formar o aluno para competir no mercado de trabalho, mas também de formar personalidades humanas para o mesmo. (Professor 4)

Desta forma, evidencia-se na fala dos professores a necessidade que a Universidade dê condições para que seus alunos e professores possam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois sem este tripé a aprendizagem fica seriamente comprometida.

Quando o processo de ensino-aprendizagem sustenta-se apenas no ensino, sem a utilização e valorização da pesquisa, o conhecimento estanca e professores e alunos tornam-se reprodutores acríticos de conteúdos prontos. A inexistência de programas de extensão, por sua vez, compromete a formação para a cidadania democrática dos alunos, essencial para a atuação como ser humano participativo e transformador da sociedade.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Assim como na metodologia, na avaliação, a partir das respostas dos professores, pode-se notar, ainda, a prevalência dos meios tradicionais de avaliação, como provas, como é possível verificar nos relatos a seguir:

> Auto-avaliação, avaliação subjetiva buscando contextualizar as situações estudadas, seminários, etc. (Professor 5)
>
> Uso os meios objetivos de avaliação. Notas através de provas (sempre incluindo perguntas objetivas e subjetivas), trabalhos de grupo e seminários e elaboração de trabalhos direcionados à prática e exercício profissional. Embora, não conheço outras formas de avaliação, confesso que nunca senti que as notas representassem realmente os conhecimentos, capacitação e competências adquiridas pelo aluno na disciplina. (Professor 3)
>
> Seminários, prova escrita, trabalhos individuais, trabalhos em grupo. (Professor 3)
>
> Avaliação escrita, seminário com pós-teste, interação/participação do aluno. (Professor 1)
>
> O tipo tradicional e subjetiva. A avaliação tradicional para medir o nível de aprendizado (prova) e a avaliação subjetiva referente a participação e iniciativa. (Professor 4)

É importante frisar também a utilização de seminários, trabalhos individuais e em grupos como meios de avaliação, o que possibilita avaliar a capacidade produtiva dos alunos. A auto-avaliação também presente na fala de alguns professores como meio de avaliação permite ao aluno analisar suas dificuldades e ver a avaliação como forma de diagnosticar o que foi realmente aprendido, o que precisa ser revisto ou melhorado.

Porém, item essencial no processo avaliativo é a continuidade, é avaliar o aluno durante todo o processo, ultrapassando a quantificação do rendimento e contemplando uma abordagem qualitativa.

É interessante ressaltar o relato do Professor 3 quando diz que sabe que as notas recebidas através de uma prova escrita nem sempre representam, realmente, o conhecimento, capacitação e competência adquiridas pelo aluno numa disciplina, quando ele diz usar os meios tradicionais de avaliação, essencialmente, por não conhecer outras formas. É possível ler nas entrelinhas o desejo deste professor de conhecer outras formas de avaliação que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, abre-se a possibilidade da Universidade oferecer cursos de formação pedagógica a seus professores como forma de melhorar o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi ressaltado neste trabalho sobre a amplidão e dinamicidade da prática pedagógica é praticamente impossível, nos dias de hoje, rotular ou categorizar a prática de um professor, uma vez que ele pode buscar o melhor de cada abordagem e construir seu próprio paradigma. A categorização da prática pedagógica como conservadora ou inovadora serve mais fins didáticos.

Desta forma, retomando o objetivo geral desta pesquisa de investigar os paradigmas de ensino que influenciam a prática pedagógica dos docentes de disciplinas específicas do curso e Biblioteconomia de uma IES pública, constata-se que na prática pedagógica destes professores existe uma influência mesclada dos paradigmas conservadores e inovadores, com predominância acentuada dos paradigmas emergentes. Se na visão destes sobre o papel do aluno, do professor e da univer-

sidade percebeu-se uma prevalência do paradigma emergente em suas respostas, nos itens metodologia e avaliação ainda é visível a utilização dos meios tradicionais que caracterizam o paradigma conservador.

Cabe um alerta sobre este fato, posto que as formas de metodologia e avaliação destes professores devem ser revistas para que haja uma mudança total nos paradigmas que influenciam a prática pedagógica destes docentes e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, ainda é preciso avançar, obviamente, mas acredita-se que estes docentes estão no caminho para uma prática pedagógica baseada, preponderamente, no paradigma emergente de ensino.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática moderna**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

_____**.** A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12.ed. São Paulo: Papirus, 2006. cap. 2.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Aegre, RS: Mediação, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PICOS (PI)

MARIA DAS DÔRES DE SOUSA
(UFPI) – Mariadasdoressousa@hotmail.com
MÁRCIA SANTOS CARVALHO
(UFPI) – Marcia-scarvalho07@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa, que busca dar continuidade aos estudos realizados no doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). O fato de o professor de Sociologia do Ensino Médio ser um objeto pouco estudado faz oportuna a realização de mais pesquisas tendo em vista a necessidade de refletir, investigar e agir em relação ao ensino de Sociologia. O objetivo geral da pesquisa é conhecer o processo histórico relativo à institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, o saber-fazer e as condições de trabalho dos professores de Sociologia das escolas públicas estaduais da cidade de Picos-PI.

Com o intuito de ampliar as investigações sobre o perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Picos – PI, realizamos, nos meses de maio e junho de 2013, visitas à 9ª Gerência Regional de Educação de Picos – PI, às escolas e aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas divididas nos seguintes eixos: dados pessoais, renda familiar, formação acadêmica e experiência profissional junto aos professores de Sociologia que aceitaram o nosso convite para fazer parte da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado pela pesquisadora e uma aluna do Curso de Pedagogia que participa do referido projeto como bolsista. O resultado do questionário possibilitou-nos traçar o perfil de tais professores, apresentando novas perspectivas de análise na área do ensino da Sociologia na educação básica.

BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

A história da trajetória da Sociologia no Brasil têm-se validado da periodização, assim sistematizado: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória; (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio por meio de projetos de lei estaduais. Podemos acrescentar agora uma quarta fase que se inicia com a promulgação da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries de todas as escolas do Ensino Médio no Brasil a serem implantadas até 2011. (SOUSA, 2012; SANTOS, 2004). Porém, as escolas que pesquisamos não estão cumprindo o dispositivo da legislação que previa a implantação da Sociologia nas três séries até 2011.

O fato é que, mais uma vez, no Brasil está em curso a reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as escolas de nível médio. Mas a sua história de inclusão e exclusão gera uma

certa apreensão em relação ao momento atual da disciplina. Como afirma Sarandy (2012, p. 48), "simplesmente porque compreendemos que a disciplina enfrenta ameaças quanto à sua própria existência, uma disciplina que ainda está por legitimar-se nos sistemas de ensino".

Em suma, a periodização da Sociologia no Ensino Médio é marcada por mais de um século de intermitência. Isso significa dizer que foi depois de uma longa evolução que o padrão de trabalho intelectual prevaleceu nos campos da reflexão sociológica. "Talvez nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações, participado de tão díspares discursos e sido o centro de tantos conflitos quanto a Sociologia". (SARANDY, 2012, p. 48).

Compreender este processo e as razões dos debates em torno da disciplina é fundamental para qualquer intervenção que justifique ou legitime a Sociologia no Ensino Médio.

Desta feita, vamos buscar no item seguinte elementos que nos favoreçam a compreensão da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio no Estado do Piauí especificamente na cidade de Picos – Pi, campo empírico deste estudo.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ

A luta pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio não se deu de forma unificada entre os estados cada um teve a sua dinâmica No Estado do Piauí, a Sociologia e a Filosofia estão presentes no Ensino Médio desde 2002, quando a Assembleia Legislativa aprovou em 27 de junho de 2002 o Projeto de Lei nº 07/02, de autoria da deputada estadual Francisca Trindade do PT/PI (falecida em 2003) que torna obrigatórias a Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio. A Lei 5.523 foi sancionada em 15 de julho de 2002, pelo governador em exercício Hugo Napoleão, possibilitando aos jovens estudantes deste nível de ensino um desenvolvimento crítico e reflexivo.

A citada lei assegura que as disciplinas de Sociologia e Filosofia serão ministradas por professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia. A Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação tomariam as medidas necessárias para o efetivo cumprimento do presente dispositivo, em especial as que tratam de conteúdo programático, carga horária e fiscalização do efetivo cumprimento da lei.

Diante de um levantamento realizado na 9ª Regional de Educação em 2008, foi constatado que alguns dispositivos da citada lei não estão sendo cumpridos. Dos doze professores que ministravam a disciplina de Sociologia, só um tinha a formação em Licenciatura em Ciências Sociais e dois especialização *lato sensu* em Sociologia, incluído o licenciado e os demais em outras áreas, especialmente, a Pedagogia. Em maio de 2013, quando realizamos outro levantamento na referida regional e nas escolas foi constatado que dos quatorzes professores que ministravam a disciplina de Sociologia nenhum tinha formação em Licenciatura em Ciências Sociais e só um especialista em Sociologia. O quadro evidencia que, na cidade de Picos – PI, não há licenciado em Ciências Sociais em número suficiente para atender à demanda de professores de Sociologia.

Contudo, a falta de qualificação do professor de Sociologia não é uma realidade restrita à cidade de Picos – PI é um problema mais amplo e atinge outras cidades. Como afirmam Tomazini e Guimarães (2004, p. 212), "Esse quadro de professores de Sociologia não qualificado está presente em várias cidades do país." Citam como exemplo a cidade de Uberlândia (MG), onde, em 2001, dos vinte e dois professores que lecionavam Sociologia, somente onze eram habilitados. Em Londrina

(PR), Silva (2008, p. 3) constatou uma situação semelhante "Analisando os dados sobre os professores de Sociologia que estão ministrando Sociologia em 1999, observa-se que 65% não são formados em Ciências Sociais".

A situação da Sociologia do Ensino Médio é complexa e encontram-se muitas diversidades, Segundo Tomazi (2007, p. 596), "Alguns Estados possuem licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para a demanda, mas não há concursos específicos ou poucos concursos para que esses licenciados sejam incorporados. Em outros, há concurso, mas não existem licenciados suficientes.".

Isso mostra que faltam planejamento e políticas educacionais voltadas para a qualificação do professor de Sociologia no Ensino Médio. É preciso desenvolver programas de formação docente em Ciências Sociais e de favorecimento de suas condições de trabalho. Ainda se faz necessário apostar numa política de valorização do magistério, permitindo que os licenciados tenham vivências de situações escolares durante todo o curso, envolvam-se com a situação da disciplina no contexto político nacional e que se aproximem do debate sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio.

Dadas as suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica, o professor de Sociologia do Ensino Médio não participa significativamente da produção científica sobre o seu próprio fazer. A produção científica voltada para o ensino de Sociologia ainda é muito tímida quando comparada com áreas mais tradicionais da Sociologia como os movimentos sociais.

Do ponto de vista da carga horária, conforme informações da direção das escolas Vidal de Freitas, Mário Martins e Marcos Parentes, a disciplina de Sociologia vem sendo ministrada na primeira série com uma aula por semana e na segunda série duas aulas semanais. Convém ressaltar que a inclusão da Sociologia na primeira série se deu mediante a redução da carga horária da disciplina de ilosofia para uma aula semanal, contrariando o Art. , paragrafo da LDB, 1996, que diz que os educandos, ao termino do Ensino Médio, devem demonstrar "domínio dos conhecimentos de ilosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania" SOUSA, 2012, p. 5). Nas demais escolas a disciplina de Sociologia está sendo ministrada em apenas duas aulas semanais. Todavia, essa realidade também não é especifica do estado do Piauí. Um estudo realizado por Tomazini e Guimarães (2004), na cidade de Uberlândia (MG), em vinte e duas escolas pesquisadas em 2001, doze delas oferecem a Sociologia em apenas uma das séries; nove oferecem em duas das séries. Em todas a carga horária é de uma hora semanal. Já no Distrito Federal, existe um diferencial, a Sociologia encontra-se em todas as grades curriculares dos cursos de Ensino Médio e é ministrada nas três séries, com pelo menos duas aulas semanais.

O professor Amaury César Morais, que coordenou em 2005 a elaboração de uma parecer detalhado sobre a legislação educacional desde a LDB 9.394 de 1996 até DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 1998, conseguiu explicitar neste que as DCNEM não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia a não ser apenas como temas transversais. (SOUSA, 2012)

Enfim, a nosso ver, com uma carga horária insuficiente e com um quadro de professores sem qualificação específica na área das Ciências Sociais, fica difícil um trabalhar didático-pedagógico dos conteúdos sociológicos numa perspectiva mais científica e contextualizada com o cotidiano dos alunos.

O PERFIL DO PROFOSSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL EM PICOS (PI)

Em uma primeira busca no campo empírico, no mês de maio de 2013, realizamos quatro visitas à 9ª Gerência Regional de Educação de Picos. Por falta de documentos, tivemos certas dificuldades para conseguir as informações necessárias para formar o grupo de estudo. Dentre essas informações, podemos destacar: a quantidade e quem eram os professores de Sociologia. Por meio de um documento com a relação dos nomes das unidades escolares, endereços, telefones e os nomes dos diretores, das escolas fizeram um levantamento das escolas estaduais da zona urbana da cidade de Picos e verificamos que existem atualmente vinte escolas. Visitamos cada uma e constatamos que, destas, quinze tem Ensino Médio.

Com a localização das escolas, procuramos os diretores e explicamos o porquê da nossa visita, pedimos permissão para realizar a pesquisa, solicitamos os nomes e os horários dos professores de Sociologia. Em seguida, convidamos tais professores para fazer parte do nosso grupo de estudo. Do universo de quatorze professores, dez aceitaram o convite para participarem da pesquisa. No primeiro contato, entregamos o questionário citado anteriormente e voltamos em data combinada para recolher. Com as informações obtidas, foi possível elaborar um sucinto perfil dos professores de Sociologia do Ensino Médio participantes deste estudo.

Por servirem de campo de atuação dos dez professores participantes da pesquisa as escolas selecionadas foram: Escola Norma Oficial de Picos, Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), Miguel Lidiano, Jorge Leopoldo, Coronel Francisco Santos, Desembarcador Vidal de Freitas, Landri Sales, Marcos Parente e Mário Martins.

Numa primeira aproximação com os dados obtidos a partir da aplicação do questionário, verificamos que, dos dez professores, nove são do sexo feminino e um do sexo masculino, confirmando as estatísticas da educação brasileira, as quais apontam que o sexo feminino tem predominância na educação. Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad – IBGE), a categoria dos professores é majoritariamente feminina, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas, conforme o nível de ensino. Na educação infantil 98% são mulheres. No Ensino Fundamental, como um todo, o percentual de mulheres é de 93% entre os professores de 1ª a 4ª série com formação superior. No Ensino Médio, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino, 33% *versus* 67% do feminino. Esses dados confirmam a feminilização docente do magistério brasileiro.

Em se tratando do professor de Sociologia no Ensino Médio, na pesquisa que realizamos em 2008, nas escolas públicas estaduais da cidade de Picos, apenas um professor sujeito da pesquisa era do sexo feminino. Em 2013, quando realizamos outra coleta de dados nas escolas, de nível médio nos deparamos com outra realidade mostrada anteriormente. Ou seja, somente um professor é do sexo masculino e nove do sexo feminino. Esses dados mostram a rotatividade do professor de Sociologia na cidade de Picos – PI.

Outros aspectos apresentados nas análises diz respeito à faixa etária dos professores, que varia entre 21 e 41 anos, revelando um corpo docente ainda jovem na profissão. A renda familiar varia entre três e acima de seis salários mínimos, sendo que somente dois professores tem uma renda familiar acima de seis salários mínimos. Esses níveis salariais configuram uma renda relativamente baixa, para o desenvolvimento da sua atividade laboral.

Quanto ao estado civil, cinco professores são casados, quatro solteiros e um divorciado; seis tem filhos ente um e três anos e quatro não tem filhos. Nove moram em bairros periféricos da cidade e uma professora mora em uma cidade da microrregião de Picos.

Com relação ao perfil acadêmico, os dados do questionário indicaram que não existe nenhum professor com formação acadêmica em nível de graduação em licenciatura em Ciências Sociais. Quando se refere à formação de pós-graduação em nível de especialização, *lato sensu,* só um professor é especialista em Sociologia e História. 80% fizeram cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos, sendo todos na área da educação, como capacitação pedagógica, escola acolhedora, gestão educacional, uso da tecnologia na escola, droga na escola, educação de jovens e adultos e centro de estudos básicos 20% não fizeram nenhuma capacitação. Observamos também que são os pedagogos que, em maior número, ministram a disciplina de Sociologia na cidade de Picos. Tal fato decorre da formação que esses profissionais recebem na disciplina Sociologia da Educação, no curso de Pedagogia. .

Quanto ao vínculo empregatício, oito professores têm contrato efetivo, um professor é seletista/substituto, com contrato temporário de até dois anos e outro professor ingressou de outras formas não esclarecidas pelo informante. O tempo de experiência no magistério varia de dois a dezesseis anos. Como professor de Sociologia, 30% está lecionando a disciplina pela primeira vez. Quanto à carga horária, 80% trabalham 40/horas, 20% 20 horas. Todos lecionam de uma a três disciplinas, além da Sociologia. São elas: Filosofia, Ensino Religioso, História, Artes, Língua Portuguesa e Matemática.

Em se tratando do exercício da docência em Sociologia, 50% dos professores pesquisados se tornaram professores de Sociologia por terem a formação em Pedagogia e para completar carga horária; 30% para atender necessidade da escola, 10% por falta de disciplina na área de formação e 10% por ter a formação em nível de especialização em Sociologia. Os dados revelam que os professores de Sociologia sujeitos desta pesquisa não estão devidamente habilitados para lecionar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Ao tomarmos como base a satisfação profissional, o professor José Wilson, e as professoras Conceição, Maria de Lourdes, Erinalda, Gicélia, Maria Karinne, Katiúcia, Maria Cláudia dizem-se satisfeitos com a profissão. Só a professora Andreia não está satisfeita profissionalmente. No entanto, só a professora Lourdes não mudariam de profissão se tivesse uma chance. Conforme os dados do questionário, 90% dos professores pesquisados escolheram o magistério como profissão. Entretanto, segundo Cavaco (1999), com relação à participação pessoal no universo do trabalho e à perspectiva da construção da autonomia, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais ou modeladas pelas expectativas familiares. Dessa feita, para manter a satisfação com a profissão e dar sentido às suas ações, deve se buscar uma conciliação entre as aspirações pessoais e as estruturas profissionais.

Sobre suas experiências como professores de Sociologia, Conceição afirma que "Mesmo não sendo formada em Sociologia, estou tendo uma experiência significativa nesta área, por se tratar de uma disciplina que investiga os problemas que afetam o nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e sociais"; Erinalda diz que "Gosto muito de trabalhar com a disciplina de Sociologia pois ela nos oferece a oportunidade de refletir criticamente com os nossos alunos, compreendendo o nosso papel diante do contexto social no qual estamos inseridos"; Mara Karinne, acrescenta que "O ato de ministrar tal disciplina me satisfaz como profissional, apesar das dificuldades no sistema educacional"; Katiúscia também diz que "adoro lecionar a disciplina de So-

ciologia, pois, permite a interação entre professor e aluno, aguçando o senso crítico das relações sociais"; Maria Cláudia considera que "Mesmo com pouca experiência, tenho percebido que há uma cera carência de discussões de assuntos sociais"; Teresa Neuma, mesmo ministrando a disciplina pela primeira vez, entende que "o aluno precisa da disciplina de Sociologia para compreender as transformações que ocorrem nas sociedades humanas"; Andreia lamenta "pela falta de interesse dos alunos, pois muitos consideram que a disciplina não tem importância"; Maria de Lourdes afirma que "através das aulas de Sociologia é possível promover debates sobre a realidade na qual estamos inseridos. Percebe-se o interesse dos alunos por tratar de assuntos diretamente relacionados às suas vivências e problemas do cotidiano"; José Wilson afirma que a Sociologia pode: "Promover uma consciência social no educando e partilhar uma concepção de vida sobre o cotidiano". (Registro questionário aplicado em junho de 2013).

Vemos nestes depoimentos que, apesar da ausência de formação e experiência dos citados professores na área das Ciências Sociais, suas opiniões revelam uma visão clara de que a Sociologia é fundamental para a formação do educando e para despertar uma consciência crítica diante das múltiplas realidades que os envolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos neste artigo um pequeno levantamento sobre o perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de Picos – PI, em especial os dez participantes da pesquisa, utilizando como instrumento de coleta de dados a análise documental e a aplicação do questionário.

Os dados analisados revelaram um corpo docente ainda jovem na disciplina e sem a formação específica na área das Ciências Sociais e com alta rotatividade de profissionais, nos períodos estudados, 2008 e atualmente 2013. São graduados em História, Filosofia, Ciências biológica, Letras entre outras, evidenciando-se uma predominância dos graduados em Pedagogia. Todos trabalham com outras disciplinas e se tornaram professores de Sociologia para completar a carga horária e por carência da escola. Nove professores se dizem satisfeitos com a profissão, mas mudariam de profissão se tivessem uma chance.

Fundamentando nos dados analisados pode-se ainda afirmar que para a Sociologia no Ensino Médio atingir minimamente o que está proposto no artigo 36 da LDB 9.394/96, é necessário ser cumprido o que determina a lei 11. 684/08. Ou seja, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nas três séries do Ensino Médio, ministrada por profissionais que dominem os referenciais teóricos da análise social, habilitados em Ciências Sociais.

Enfim, os dados do questionário servirão, ainda, para subsidiar outras etapas da coleta de dados que serão realizadas posteriormente como as entrevistas, também são significativos para os estudos que buscam recuperar a história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, MEC – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000, v. 4. **Censo**. 2006.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão de professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 155-191. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE (Pnad).

Pesquisa nacional por amostra de domicílio. [s.l], 2006.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO. André Videira; OIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. (Orgs) **Sociologia na Sala de aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 1012.

SANTOS, Mário Bispo. A sociologia no contexto das representações do ensino médio. . In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio, conteúdos e metodologias**: perfil no primeiro ano de implantação nas escolas de Londrina e região. Disponível em: <www.uel.br >. Acesso em: 17 jun. 2008.

SOUSA, Maria das Dôres. **Identidade e Docência:** o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

TOMAZINI, Daniela Aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 197-218.

TOMAZI, Nelson Dacio; GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Conversa sobre orientações curriculares nacionais (OCNs). **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul.-dez. 2007.

FORMAÇÃO E PRÁTICA: NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DE UMA PEDAGOGA QUE LECIONA O ENSINO DE ARTE

NÚZIA ROBERTA LIMA
Professora substituta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Aluna do Mestrado do POSEDUC-UERN UERN – nrobertalima@hotmail.com
NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, orientadora deste estudoUERN – fariasnorma@hotmail.com

– CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

Nas últimas décadas, os estudos sobre a formação de professores que lecionam o Ensino de Arte constituem um campo de pesquisa recente e vêm merecendo atenção de estudiosos e pesquisadores que veem, nessa temática, possibilidade de uma contribuição maior às pesquisas no campo educacional.

Segundo Ostetto e Leite (2004), sublinhando a importância dessa abordagem, algumas universidades, responsáveis maiores pela formação inicial dos professores da rede pública e privada, têm inserido disciplinas em seus Cursos de Pedagogia as quais visam, de forma explícita, a trabalhar o movimento, o olhar e a escuta sensível do sujeito-professor-em formação. A maioria ainda intitulada "arte-educação" – nome cunhado num momento marcante histórico, nos anos de 1960 e 1970 do século passado. Conceituar a Arte é algo "divino" diante da sua complexidade; ao mesmo tempo, porém, torna-se fácil decifrá-la, pois arte é vida, "É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização do acerto.

A arte é totalidade!" [...] (Ostetto e Leite, 2004, p. 12).

> Procuro trabalhar, ao longo do semestre, nas aulas de arte com os alunos, o conceito e como esta faz parte da nossa vida, na verdade a arte está em nós, no andar, no sorrir, falar, em cada expressão, gesto, na própria natureza, na vida que se torna encantadora e a cada amanhecer, muitas vezes não nos damos conta o quanto isso é mágico em nós, viver na verdade é uma arte. (Núzia Roberta, diário (auto) biográfico, Mossoró-RN, 2012)

Ao assumir o papel de professora formadora, que leciona o Ensino de Arte, inquieto-me com minha prática pedagógica, busco apoio na minha formação continuada, estudos, pesquisas que favoreçam meu desenvolvimento profissional para atuar com esse ensino. Analiso aspectos desse processo formativo que atendam as demandas do Ensino de Arte por tratar-se de uma das contribuições para este estudo.

Não posso perder o foco da formação adquirida no Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no ano de 1998, ponto de partida para a busca da formação continuada e da profissionalização docente, enquanto aluna da graduação e as imbricações com as ações realizadas hoje como professora formadora, que ministra a disciplina Ensino de Arte, ministrada no 7º período do Curso de Pedagogia.

No tocante à contribuição da arte na formação de professores, (Ostetto e Leite, 2004), abordam a relevância do diálogo constante com concepções e práticas, tendo em vista ser, nessa direção, a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros, palcos de dança, o que se torna uma direção importante.

> Ao discutir a teoria no contexto de sala de aula, sinto o quanto é exposto pelos estudiosos da área de arte-educação a importância do professor também criar hábitos de viver a arte em sua totalidade, a frequentar lugares e apreciar obras artísticas, ter esse contato com as linguagens o que faz toda uma diferença em seu fazer. Por isso, procuro durante o semestre realizar atividades proporcionando aos alunos graduando o exercitar dessa prática a partir de aula de campo a locais onde possam encontrar e vivenciar a arte em seus variados aspectos, e assim poder encontrar conciliar com a teoria estudada em sala despertando o gosto e o interesse nas aulas e a importância das mesmas para a sua atuação como futuros professores de arte. (Núzia Roberta, diário (auto) biográfico, Mossoró-RN, 2012)

Diante da narrativa acima citada, senti a necessidade de realizar este estudo através da discussão e da análise da abordagem (auto) biográfica, expressão genérica ligada à outra mais comum: "histórias de vida", o que designa ainda o revisitar, uma (re) significação de si, o narrar a escrita da própria vida, sendo (re) construída. Aqui busco minha (auto) formação e apoio-me nessa metodologia concordando com Josso (In: Nóvoa, 2007), de que as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural são pontos significativos para essa abordagem.

O presente estudo se insere num campo de investigação acerca da pesquisa (auto) biográfica e reforça a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas na área da formação docente e sua relação com as disposições apreendidas no processo que vai das questões pessoais às profissionais.

Para Momberg, In: Passeggi (2008 p. 11), a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial, limitada apenas à narrativa verbalizada, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva do ser humano para representar e compreender a si mesmo em seu ambiente social e histórico.

Essa atividade biográfica é indissociavelmente fonte pela qual os indivíduos se constituem como seres singulares e se produzem como seres sociais. Ao mesmo tempo em que organizo as ideias para a construção dessa narrativa (auto) biográfica, reconstruo minhas experiências de forma reflexiva, fazendo uma autoanálise e criando novas bases para compreender a minha própria prática.

Segundo Cunha (1997), a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de interiorizar a própria experiência. Esta pode ser compreendida como um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Comungo com Josso (2010) que os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que, ser humano é também criar as histórias que mobilizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências de que falam as recordações-referenciais constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Farei uso da discussão de autores que estudam histórias de vidas, o rever do próprio "eu" e a pesquisa (auto) biográfica, que servirão como eixo norteadores deste trabalho: aprofundo a discussão em Josso (2010) e Nóvoa (2007).

Para as autoras Ferraz e Fusari (2009), desde a infância, tanto as crianças como os professores e os pais interagem com as manifestações culturais do meio. Aprende a demonstrar o prazer e desprazer, gostos e rejeição, por imagens, objetos, sons, ruídos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações, com os quais interagem e comunicam na vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, vídeos, rádios, televisão, cinema, internet, revista, feira, exposição, cartaz, vitrine e rua.). É por isso que, mesmo sem perceber, educam esteticamente no convívio com as pessoas e as situações da vida cotidiana.

Para a realização da pesquisa utilizo a primeira pessoa do singular do verbo para tratar da narrativa da minha vida, fazendo um recorte e uma discussão mais aprofundada desde a minha existência enquanto pessoa à construção das experiências pessoais e profissionais durante esta trajetória, a qual me torna um ser único e singular e, mesmo diante dessa afirmação, não descarto a importância dos outros sujeitos na construção dessa história, por entender que todo esse processo se deu de maneira coletiva, considerando as experiências desenvolvidas durante as minhas vivências: sou hoje a soma desses encontros e desencontros que a trajetória de vida me proporcionou.

> Recordo dos discos de vinil, da radiola, do fone de ouvido, dos microfones que tinha em minha casa, dos figurinos, das malas cheias de roupas, das fitas cassete, das músicas de compositores como Roberto Carlos, Fagner, Djavan, Noite Ilustrada entre outros. Lembro também das brincadeiras com piano, microfone infantil, guitarra, das cantigas de roda, das brincadeiras de rua. Momentos que marcaram a minha infância e que carrego comigo fazendo parte dessa construção. Hoje como professora formadora, trago na lembrança essa formação adquirida das relações estabelecidas na família e a contribuição dessas para a minha formação docente. (Núzia Roberta, diário (auto) biográfico, Mossoró-RN, 2012).

Segundo Josso (2010, p. 65), o trabalho biográfico sobre as narrativas de vida, em co-interpretação com seu autor, põe em evidências, sob a forma de peregrinação "vital", a procura de um saber-viver [...].

O presente estudo objetiva analisar a contribuição das minhas práticas pedagógicas no processo de minha (auto) formação, identificando as disposições que fizeram parte dessa trajetória e a preparação para atuar no Ensino de Arte. Nessa perspectiva, as inquietações partem do seguinte questionamento: Quais as contribuições da formação continuada e do desenvolvimento profissional para a prática docente no Ensino de Arte?

Mediante a isso, surgem outros desdobramentos: como as minhas vivências artístico-culturais pretéritas à graduação forneceram elementos formativos para atuação em sala de aula? D e que maneira minha prática pedagógica agrega elementos formativos para ampliar as discussões no campo da formação continuada e profissional?

Os interesses maiores nessas questões sugiram desde a trajetória de vida pessoal e profissional a partir de experiências num ambiente familiar, o qual privilegiou o encontro com a arte, que favoreceu um contato maior com aspectos das linguagens artísticas a um fazer enquanto educadora.

> Minha família toda de artistas meus avós, pais, irmãos, primos todos envolvidos com a arte, com músicas, composições, cordéis, poesia [...] e assim desde criança a arte invadia minha vida em uma proporção que não tinha fim... (Núzia Roberta, diário (auto) biográfico, Mossoró, 2012).

Diante do exposto, corroboro com as ideias de Bourdieu (1996) as formas de internalizações, orientações, estímulos quanto à maneira de pensar e agir, transmitidas pelos pais, que, por sua vez,

estão ligados a práticas e aprendizagens pela familiaridade, são geradoras de disposições e habilidades que estão relacionadas aos *habitus* primários que se constroem na família.

Para a realização deste estudo, utilizar-me-ei das revisões de literaturas que discutem a formação docente e a profissionalização, nas obras de Nóvoa (1997); Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004); Imbernón (2000); Garcia (1999). Este trabalho pretende registrar e trazer para o campo dos estudos científicos uma trajetória construída e envolvida na área de educação profissional, enfatizando categorias de análise, entre elas: formação continuada e práticas pedagógicas e profissionalização docente, por entender que, para realizar um trabalho dessa natureza, faz-se necessário discutir tais categorias por se tornarem sustentáculos do estudo.

A relevância deste estudo constitui-se num autoconhecimento do processo de formação como professora-formadora, a reflexão e análise sobre o meu desenvolvimento profissional. Mediante a isso, sinto cada vez mais o desafio de poder analisar a disciplina Ensino de Arte, assim como a minha ação pedagógica e a formação que tive para atuar com os alunos graduandos do Curso de Pedagogia.

Em minha prática docente, busco fazer uma ponte entre os objetivos curriculares do curso e a disciplina ministrada, por entender que a prática docente é um elemento fundamental para a minha formação enquanto professora formadora. Além disso, pretendo também fortalecer as discussões nos estudos na linha de pesquisa do Mestrado em Educação – POSEDUC – Formação Humana de Desenvolvimento Profissional, com o foco nos contextos local e global e no Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização do Professor.

– A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SABER SER E SABER FAZER O ENSINO DE ARTE

Discuto sobre a minha formação e prática pedagógica como fio que me conduz a esse saber ser e saber fazer o Ensino de Arte, partindo do princípio da experiência, a qual não posso deixar de ressaltar, nestas entrelinhas deste estudo, que venho elaborando antes mesmo de abordar o papel da Universidade enquanto *locus* da formação e consequentemente da prática através do fazer da própria experiência. Ao narrar como se deu a construção do meu fazer, enquanto professora-formadora, que leciona o Ensino de Arte, senti-me movida por um sentimento tão profundo que não consigo explicar, só sei que falar desse fazer é como abordar a dinamicidade do amor pela docência, sentimento que causou mudanças em minha vida; falo do amor de uma maneira geral, que move, impulsiona e faz-me sentir viva. Comparo a busca desse sentimento ao da experiência a qual julgo ser de suma importância para a minha formação.

Comungo com Farias (2010) que o engajamento profissional reflete-se no comportamento com a profissão e na responsabilidade no exercício do ofício. A educação exige seriedade diante dos desafios que se apresentam. As demandas da prática educativa são muitas, mas a dedicação e a crença na educabilidade podem ser a chaves para um professor cada vez mais profissional e confiante na sua prática. É nesse contexto que busco aprimorar o meu desenvolvimento profissional, tendo a formação continuada como elemento essencial da minha profissão docente.

Para Freire (1996), a prática docente crítica implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Discutir a formação do professor como processo permanente faz-se lúcido relacionar ao seu desenvolvimento profissional que permita desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação. Para Imbernón (2000), a formação permanente proporciona as competências para que o professor seja capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e compromete-se com o meio social.

Concordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que a profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias.

É exatamente nessa questão que se encontra o cerne da profissionalização em que Nóvoa (1995) propõe os modelos profissionais, tendo como base a conjugação de esforços entre as Universidades e as escolas. Assim, a Universidade passa a representar, portanto, um dos caminhos mais viáveis para o exercício da profissionalização das profissões.

O desenvolvimento profissional, para Garcia (1999), seria a importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária à formação de professores [...], está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação individual e coletiva dos professores.

Em minha formação enquanto pedagoga formada no Curso de Pedagogia da UERN no ano de 1998, na sua grade curricular não constava a disciplina Ensino de Arte nem recreação. A carga horária do Curso era de 2760 horas/aula. Naquele ano, conclui- obtendo o título de Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar.

Mesmo não havendo as disciplinas no currículo antigo do Curso de Pedagogia, não posso negar a contribuição da Universidade para a minha formação docente, que se respalda na formação inicial, continuada e profissional. Mas, essa formação foi suficiente para atender a demanda de ser hoje professora-formadora, que leciona o Ensino de Arte na graduação? Ou existem outros elementos que contribuíram direta e indiretamente para a minha prática pedagógica? No decorrer deste estudo, buscarei respostas a esses questionamentos como forma de dar um retorno a este trabalho, que considero contribuir para as discussões no Curso de Pedagogia.

A UERN, responsável maior pela formação inicial dos professores no município de Mossoró -RN, tem inserido em seu Curso de Pedagogia, de forma explícita no PPC deste Curso e objetiva, na disciplina de Ensino de Arte trabalhar o movimento, o olhar e a escuta sensível do sujeito-professor -em-formação.

> Mediante o PGCC da disciplina Ensino de Arte procuro estabelecer uma relação entre teoria e prática partindo do pressuposto daquilo que passa a ser importante para meus alunos, suas vivências, história de vida, experiência e as relações estabelecidas entre os pares. Trabalhar a arte é um desafio, assim como fazer com que os alunos graduandos compreendam que esta faz parte da sua vida enquanto sujeito. Estabelecer o elo entre a disciplina e a vida, despertar o gosto e o interesse pela mesma passa a ser um dos objetivos estabelecidos durante o semestre e ao mesmo tempo motivador para mim. (Núzia Roberta, diário (auto) biográfico, Mossoró-RN, 2012).

Para Ferraz e Fusari (2009), a arte tem sua importância pelo espaço que tem na educação, primeiramente devido à função indispensável que a mesma ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a arte constitui-se de modos específicos de manifestações da atividade

criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem. O valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências.

Percebo que o papel do professor de arte vai muito além de ministrar conteúdos, na verdade espera-se que esse profissional auxilie o aluno a conhecer e compartilhar e, ao mesmo tempo que realiza esse exercício, desperta em si a vontade de "ser", autoconhecer-se e de ajudar a mudar o mundo em que está inserido enquanto sujeito atuante desse processo inovador, que é o educar para a Arte.

O acesso à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, como professora substituta no Departamento de Educação/FE, ocorreu desde o no ano de 2006 até os dias atuais, e atuo na disciplina Ensino de Arte no 7º período no curso de Pedagogia, motivo pelo qual me inspirou a dar corpo vivo a este estudo.

A metodologia trabalhada em cada semestre tornou-se cada vez mais o ponto pertinente ao meu fazer, através das aulas expositivas, atividades em grupo, seminários, discussões e oficinas, os quais foram dando uma nova conotação à minha formação e à prática como professora formadora, o que me fez entender que a minha atuação em sala de aula contribuía para uma formação que atendesse a demanda do saber ser e saber fazer o Ensino de Arte.

CAMINHOS PERCORRIDOS NÃO DEFINIDOS

A narrativa (auto) biográfica da minha vida como pessoa e profissional, proporcionou-me um conhecimento a cerca de mim mesma, não só como sujeito e objeto dessa pesquisa, mas muito mais como ser humano. Cada experiência narrada fez- me (re) pensar toda essa trajetória: contar a história da minha existência.

Um ponto que considerei fundamental para esse processo foi o da contribuição da formação inicial, em especial a continuada, em que destaco os cursos de pós- graduação a nível Lato Sensu e Strict Sensu, assim como outros cursos que deram, paulatinamente, corpo e forma ao meu fazer como professora de Arte e pesquisadora, deixando em evidência que a formação continuada é o caminho para uma prática docente mais alicerçada e, consequentemente, para um desenvolvimento profissional que atendesse as demandas da disciplina de Ensino de Arte, assim como não desconsidero o papel da UERN como agência formadora e como *lócus* de formação do meu ser enquanto professora formadora.

Existiram também situações que, durante o percurso da disciplina, conseguiram contribuir para a realização deste estudo, tais como orientação de monografias na área de arte-educação, participação nas bancas e a própria disciplina ministrada. Consegui também identificar a presença de alunos que, após a disciplina ou durante o decorrer das aulas estavam participando de um grupo de extensão na UERN na área de Arte, o que me levou a crer que estavam aperfeiçoando a arte em seu fazer, a maioria envolvidos com teatro, em grupos organizados pela universidade e/ou em grupos juntamente com os artistas da cidade de Mossoró-RN.

Agregadas a isso, ressalto as experiências pretéritas dos *habitus* adquiridos na minha família ao longo da minha existência até os dias atuais. Tudo isso fez com que desenvolvesse uma prática inovadora, criativa e motivadora nas aulas de Arte agregadas às disposições que fizeram parte da minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Acredito não finalizar este trabalho, mas sim deixar um espaço para discussão, aberto a críticas e à colaboração de todos aqueles que acreditam ser possível traçar novas reflexões frente ao proces-

so de formação e prática do professor para atuar no Ensino de Arte. Enquanto professora formadora, tive a coragem e a ousadia de poder narrar a minha (auto) biografia, contribuindo para discussões na Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/FE, e no Mestrado em Educação POSEDUC no grupo de pesquisa Formação e Profissionalização do Professor – GEPFOPP e a todos os educadores e alunos graduandos do curso.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CUNHA, MARIA ISABEL. **Conte-me agora**! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23, 1997.

FARIAS, Tereza Cristina Leandro. **Práticas Pedagógicas em debate**: Relatos e Experiências. Natal (RN): Infinita Imagem, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de; Fusari, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 11ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de Professores **– Para uma mudança educativa**. Porto; Porto Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

_____**Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OSTETTO, Luciana E, Maria Isabel Leite. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** São Paulo: Paulus, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNÊZ. Gauthier. **Formar o professor profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NECESSIDADES FORMATIVAS DO DOCENTE: FILOSOFIA E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS NO ENSINO MÉDIO

SUENY NÓBREGA SOARES
Bolsista supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. Curso de Filosofia-Campus Caicó (UERN) –suenynobrega@hotmail.com
JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA
Bolsista coordenador de Área do PIBID/CAPES do curso de Filosofia-Campus Caicó (UERN) – dedasouza1@gmail.com

INTRODUÇÃO

O referido artigo busca compreender a docência de filosofia no ensino médio, problematizando as necessidades formativas do professor e a sua relação com os conhecimentos específicos, observando a construção do conhecimento a partir da contextualização em que se insere o educando.

A Filosofia como uma ferramenta apropriada para o exercício do pensar é indispensável para a educação, observando que a mesma se manifesta sobre questões vitais e fundamentais, refletindo as instâncias que emergem para a vida de uma sociedade. Ao considerar essas questões é preciso refletir: Que conteúdos desenvolver no ensino médio? Como o professor a partir das necessidades formativas pode contribuir para o desenvolvimento do aluno na educação básica?

Essa problemática instiga à discussão em função de saberes que estejam relacionados com a docência filosófica no ensino médio, fazendo uma abordagem que analisa a construção do conhecimento a partir dos problemas contextualizados na história da humanidade, e para a solução dos mesmos suscita na Filosofia um exercício sistemático com argumentos capazes de justificar e explicar as inquietações do pensamento humano.

A FILOSOFIA NA VISÃO DE DISCIPLINA

O estudo da filosofia permite a reflexão sobre a capacidade de perceber as várias dimensões existentes no momento de cada agir. De acordo com Aranha (1986, p. 48) "[...] a filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a sua imanência (que significa a situação dada e não escolhida)". Assim o ensino da mesma norteia o pensamento de contribuir para que o discente desenvolva sua transcendência, tornando um sujeito capaz de produzir um novo projeto de vida, emancipando-se na trajetória do conhecer.

No contexto atual, é possível perceber a não identificação dos adolescentes no ensino médio pela disciplina de filosofia, especialmente nos textos em que os referidos jovens não se sentem sensibilizados para sua leitura.

Aspis e Gallo (2009, p. 14) consideram a filosofia como:

> [...] uma disciplina no pensamento que nos leva a criar conceitos, é pensamento que confere significado à cultura na medida em que pratica sua síntese conceitual, sendo assim, em cada época, a sua verdade. O pensamento filosófico se considerado assim,

> não é apenas exercício de pensamento reflexivo e rigoroso, mas é, talvez principalmente criação.

Dessa forma, é necessário incentivar o jovem a pensar por si mesmo, para que assim possa sentir-se aberto ao conhecimento e na investigação, ser capaz de ler textos filosóficos, refletir, analisar, sintetizar e relacioná-los as problematizações do seu contexto.

A disciplina de filosofia torna-se complexa diante dos possíveis objetivos educacionais atribuídos à mesma e dos fins filosóficos que permeiam as políticas de cada instituição escolar. Sendo assim, o professor se questiona com relação ao que ensinar? Como ministrar as aulas de filosofia de forma que possam sensibilizar os jovens sem se distanciar do conteúdo filosófico?

A filosofia como disciplina precisa buscar sua especificidade. Os filósofos Deleuze e Guattari (*apud* Aspis; Gallo, 2009) destacam como ação filosófica a atividade de criação de conceito; a partir dessa especialidade, ela nem é apenas contemplação e nem reflexão, instrui-se nas mesmas para criar conceitos. Assim, Aspis e Gallo (2009, p. 33) comentam que:

> Perguntando o que é a filosofia, buscando a especificidade desta disciplina, a resposta dada pelos pensadores franceses é a de que a filosofia é a *atividade de criação de conceitos*. Atividade no sentido wittgensteiniano do termo, remetendo a uma noção de filosofia como um fazer, em seu aspecto material. Mas não qualquer atividade, e sim uma atividade de criação, uma vez que à filosofia cabe criar e não descobrir, encontrar... Por esta razão, eles afirmaram que o filósofo é uma espécie de *amigo do conceito*.

Portanto, a disciplina filosófica não é contemplação, porque mesmo sendo movimento, contemplar não é criar, e nem reflexão, pois não é preciso ser um filósofo para refletir sobre os feitos e ações humanas. Mesmo que não deva faltar na aula de filosofia a contemplação e reflexão, sua principal atividade é busca da criação, produção. A problematização agora é como o professor diante das necessidades formativas pode contribuir para o desenvolvimento do discente na elaboração de conceitos?

NECESSIDADES FORMATIVAS DO DOCENTE DE FILOSOFIA

A educação contemporânea se encontra em um processo de ampla transformação e nesse contexto os educadores buscam respostas às novas exigências que a sociedade concede à escola, às novas tecnologias, às ciências, à comunicação e à globalização.

Os educadores na sociedade contemporânea se deparam com questões sobre evidência de problemas causados pela violência, desenvolvimento econômico, mundialização dos conhecimentos, afetando, assim, as angústias dos educandos, que esperam da escola respostas para as mesmas.

Dessa forma, as necessidades formativas dos professores, por várias vezes, revelam-se na prática da sala de aula situações que persistem em demonstrar o despreparo do docente frente às dificuldades de relacionar-se com a cultura, os valores mesclados pela influência da mídia e o contexto dos alunos. Essas transformações enfrentadas pelos discentes e docentes, instigam discussões para rever a formação do professor de filosofia. Nuñez; Ramalho (2010, p.01) apresentam que as necessidades formativas são reveladas "[...] como necessidades sócio historicamente determinadas, contextualizadas, que se dão numa dinâmica dialética".

As exigências do sócio histórico na profissão do professor de filosofia revelam-se nas necessidades de rever a construção de um currículo para a referida disciplina, que contemple as demandas

da educação contemporânea. Para trabalhar as necessidades formativas, é indispensável pensar a educação a partir de um complexo, uma teia articulada que envolve o discente e docente, nos aspectos cultural, social, histórico, biológico, ecológico, já que o homem não se apresenta de cada vez em apenas um aspecto.

Na formação continuada ou não, é imprescindível pensar num programa formativo que busque alternativas para os problemas atuais da educação. Nuñez; Ramalho (2010, p.01) observam que a reforma curricular para o Ensino Médio no Brasil "[...] apoia-se em princípios que caracterizam uma verdadeira "revolução" nas formas de pensar o ensino, a aprendizagem, a educação, no contexto escolar, inserida no movimento internacional de mudar a escola no século XXI". Assim, o professor necessita desenvolver novas formas de pensar, organizar e agir no ambiente escolar, observando a cidadania, inclusão escolar e as desigualdades sócio-culturais para construção do conhecimento de forma significativa.

Zabala (apud Nuñez ; Ramalho, 2010, p.02), observa que uma necessidade é instituída pela diferença que se desenvolve "entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato". Sendo assim, a necessidade se apresenta na carência do necessário e da exigência refletida no cotidiano da prática humana.

Portanto, os docentes a partir das carências educacionais estabelecem seus objetivos, considerando que a sala de aula é um laboratório complexo, com diferenças intelectuais, culturais, sociais, percebendo a necessidade da formação continuada capaz de reorganizar a ação do professor, vitalizando a sua função social no exercício do pensar.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A disciplina de Filosofia de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Brasil (2011, p. 23) busca que os discentes do Ensino Médio demonstrem não só o domínio dos conteúdos dados e vistos na disciplina como também que estes conhecimentos interfiram na formação positiva da cidadania, relatando como finalidade do Ensino Médio, Artigo 35, Inciso III "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

A Filosofia como disciplina do ensino médio se diferencia das demais, com as suas características próprias, por não ter uma linha cronológica seguida rigorosamente, ou mesmo conteúdos específicos para cada série, como explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+- Brasil (2002, p. 41 – 42):

> No entanto, não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química -, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de filósofo-educador) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam eles/elas a dialética, a fenomenologia, a racionalista etc. Também, diferentemente das outras disciplinas, não há um "começo", um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quando aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo.

A Filosofia vem com uma proposta específica, buscando a partir do conhecimento do discente a construção do novo saber, proporcionando o desenvolvimento ético e político com eficiência.

Sendo assim, que conteúdos filosóficos poderiam contribuir na formação do cidadão conforme o apresentado no PCN?

Os conteúdos devem ser trabalhados, desenvolvendo as necessidades das competências e habilidades apresentadas no PCN Brasil (1999). Para desenvolver as habilidades é preciso selecionar os conteúdos conceituais específicos da disciplina de filosofia, tendo cuidado em observar a essência filosófica e os objetivos, analisando segundo OCNEM Brasil (2008, p. 35) que os conteúdos não devem ser um "tal somatório manualesco e sem vida", "dogmático e antifilosófico", necessita da multiplicidade de perspectivas para negar as imposições doutrinárias.

Assim, o currículo de filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o docente em suas posições, apresentando ao discente o pensamento de vários filósofos. Apresentar a totalidade proporciona ao aluno a formação da consciência crítica, capaz de desenvolver reflexões sobre a realidade, compreendendo a história da filosofia, refletindo sobre a diversidade do conhecimento filosófico.

Para Lopes; Macedo (2005, p.37) é preciso considerar que "a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido". A ideia de tecer o conhecimento isenta as fronteiras entre senso comum e conhecimento científico, unindo culturas e contribuindo para uma compreensão do conhecimento produzido pelo homem.

Os conteúdos contêm mais potencialidade de uso e de compreensão quando estão articulados ao cotidiano e se mostram eficazes para soluções dos problemas do educando. O modo de se organizar os conteúdos integralizados atende as necessidades de que a aprendizagem seja significativa para o processo de ensino, visto que é preciso segundo Morin (1999, p. 18) "formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo". Sendo assim, considerando a multidimensionalidade do homem é interessante observar a existência dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Zabala (1998, p. 42) apresenta os conteúdos conceituais como o "conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns", específicos de cada disciplina. As ações ordenadas e com fins constituem os conteúdos procedimentais (as técnicas, habilidades, estratégias) e os atitudinais se agrupam em valores, atitudes e normas, que como Zabala (1998, p. 47) "aprendeu-se uma atitude quando uma pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude".

Para a construção do currículo Pedra (1997, p. 31) considera que o mesmo possui definições diferentes, permanecendo a essência. Sendo assim, "os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informa sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu".

Durante o processo de criação do currículo escolar é necessário conhecer a escola, procurando obter as metas e objetivos educacionais da instituição, buscando colocar em prática experiências educacionais com a perspectiva de alcançar bons resultados.

O currículo é um documento indispensável no processo educativo. Como discorre Coll (1987, p. 33) "O Currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula." Por isso, deve ser escrito e elaborado com muita objetividade e clareza, aberto a flexibilidade, críticas e mudanças educacionais.

Dessa forma, de acordo com Zabala (2002, p. 46) a seleção dos conteúdos precisa ser "uma tradição seletiva (da seleção que alguém faz, da visão que um grupo possui de saber legítimo) e são

o resultado de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos". O processo de elaboração curricular comporta uma mudança significativa de ideais, de pessoa e de sociedade. Por isso, a importância da participação ativa do educador, visando à transformação da sociedade, o que implica compreendê-la, avaliá-la e intervir criticamente na formação de pessoas que compreendam sua responsabilidade na construção da sociedade.

Portanto, a discussão sobre a proposta curricular compõe a identificação dos instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais, servindo para alcançar o conhecimento e as habilidades que possibilitem o discente solucionar os problemas individuais e coletivos a partir do elo estabelecido entre o conhecimento científico e a realidade, contribuindo para formação de sua subjetividade em seus múltiplos espaços, proporcionando a capacidade de buscar e criar ações favoráveis à transformação política, cultural, social, econômica, histórica do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento contemporâneo se distribui numa velocidade exuberante, as pessoas enfrentam dificuldades que requerem um aprendizado mais intenso para resolvê-las. Dessa forma, os conteúdos precisam contribuir para que os educandos superem suas dificuldades, utilizando o conhecimento científico desenvolvido na sala de aula na sua realidade.

A Filosofia está nos currículos escolares do Ensino Médio e também faz parte do desenvolvimento intelectual do educando, sendo que a organização dos conteúdos ainda está acontecendo e depende do que se faz e do que se pensa filosoficamente. A discussão sobre currículo apresentada no referido texto considera a possibilidade de proceder à orientação fundamentalmente histórica, baseando-se numa larga tradição que aborda as questões filosóficas a partir de sua gênese, contemplando a construção da aula de Filosofia a partir da indagação de temas filosóficos, supondo que eles favorecem o ganho de aprendizagens significativas.

Entretanto, a proposta é flexiva, visto observar que a filosofia não é um saber cumulativo; constrói-se individual e coletivamente; por isso, a seleção dos conteúdos considera a situação concreta dos alunos, analisando a necessidade de selecionar os conteúdos filosóficos tradicionais (conceitos, teorias, obras, sistemas), utilizando como instrumento de reflexão.

Nessa perspectiva, ao continuar o processo educacional do pensar inacabado deve surgir nos educadores a compreensão de organizar os conhecimentos observando as necessidades dos alunos, que podem ser transferidos e aplicados a estudos posteriores, para privilegiar a sua vida; como também a seleção de problemas que propiciem visões integradoras e estabeleçam conexões entre os diversos campos do saber.

Portanto, os conteúdos de Filosofia indispensavelmente necessitam ser observados nos conceitos, contemplando os procedimentos e atitudes, visando a desenvolver a autonomia, criticidade e reflexão do aluno, na construção e reconstrução do próprio pensar, na práxis transformadora do indivíduo e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia:** um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando:** introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC. SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2008.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículos:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdiciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

NUÑES, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **Estudo da determinação das necessidades de professores:** o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo fomativo (inicial/ continuado). Disponível em: http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran.PDF. Acessado em: 20/03/2010.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** Campinas -

SP: Papirus, 1997. (Coleção práxis)

Zabala, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 1998.

_____. Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2002.

O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO DISCURSO ARGUMENTATIVO

THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO
(UFRN) – thiagosev@gmail.com
MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA
(UFRN) – calmeida17@hotmail.com
MÔNICA KARINA SANTOS REIS
(UFRN) – monicabiblioufrn@gmail.com
LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA
(UFRN) – louizegaby@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Estamos em um cenário de desenvolvimento tecnológico e disseminação de informações muito eficiente, e isso facilita a disseminação dos resultados, métodos e descobertas da ciência. No entanto, as construções teóricas entre as distintas áreas de construção do conhecimento científico são, em grande parte, descontínuos (NICOLESCU, 2002; ALMEIDA, 2013). Há, dentro da construção da ciência, diversos desdobramentos. As ciências biológicas, a física, a astronomia, as quais, por sua vez, comportam a paleobotânica, a astrofísica, a cosmologia. Uma simples leitura do todo comprometeria a riqueza que se instala no endométrio de cada especialidade (MORIN, 2002).

Para chegar mais próximo de um ensino que se comprometa com a uma narrativa da natureza dinâmica, ou seja, de uma natureza que não se fragmenta as áreas disciplinares, é necessário que o ensino de ciências priorize o 'pensar bem' (MORIN, 2002) sobre o mundo. Escolher bem as informações e utilizá-las de forma crítica para a construção das nossas explicações sobre o mundo é um ponto fundamentais para a consciência crítica e base para uma postura ativa na sociedade.

Tomando como base os documentos oficiais e as pesquisas sobre a temática, um dos principais objetivos do ensino de ciências é facilitar a aproximação dos estudantes ao conhecimento já construído e consolidado pela cultura científica (VILLANI ; PACCA, 1997; MEC/BRASIL, 2006). Mas não apenas isso, uma vez que o ensino de ciências prioriza, também, encorajar os alunos a desenvolver uma ação social mais responsável a partir de questões pertinentes a sua realidade (RATCLIFFE, 1998). Para isso é necessário saber ler, interpretar e organizar bem as informações disponíveis, o que demanda capacidade de argumentação e destreza narrativa (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001). A atividade crítica é também o esperado de todos quantos se dedicam à ciência. Analisar de forma crítica as construções teóricas da ciência significa assumir uma atitude política (MORIN, 2004; ALMEIDA, 2010). Isso quer dizer que o ensino de ciências deve promover uma reflexão sobre a emergência, o desenvolvimento e os efeitos dos modelos de pensamento. A fim de desdobrar esta reflexão, tomamos como ponto de partida três cenários distintos da ciência, que expõem três momentos de bifurcação do conhecimento na área da biologia.

Em um primeiro cenário, no dia 25 de abril de 1953, a revista Nature publicou o artigo *Molecular Structure of Nucleic Acids* (Estrutura Molecular dos Ácidos Nucleicos). Neste trabalho Francis Crick e James Watson concluíram que a estrutura do DNA é semelhante a uma dupla hélice, ou seja, apresenta duas cadeias em espiral unidas por pares de bases complementares. O trabalho destes dois bioquímicos foi um marco para a ciência moderna e para a forma como compreendemos o DNA.

Amplamente aceito, o argumento proposto por Watson e Crick para justificar o modelo da dupla hélice foi organizado a partir de uma convergência de resultados de pesquisas e de proposições teóricas de diversas ordens: a pesquisa de Linus Pauling sobre a anemia falciforme, sugerindo que a forma de certas proteínas apresenta uma hélice alfa; os resultados encontrados por Erwin Chargaff, indicando quantidades iguais de nucleotídeos no DNA; a construção empírica de Alfred Hershey e Martha Chase, confirmando que o DNA é a molécula que medeia a hereditariedade; e as pesquisas de Maurice Wilkins e Rosalind Franklin, que por meio das imagens de raios X de cristais de DNA demonstraram que a molécula apresenta uma estrutura helicoidal.

Segundo cenário. O biólogo naturalista Charles Darwin utilizou a teoria da população de Malthus, ou uniformitarismo de Lyell, juntamente com os dados empíricos que reuniu em sua viagem a bordo do Beagle pela América Central e América do Sul para tecer a sua ousada proposição da Seleção Natural. No caso de Darwin, além de justificar o seu argumento, foi necessário convencer o público, tanto acadêmico quanto da comunidade em geral, que os animais e as plantas tinham mudado, e que as espécies que vivem na Terra descendem de outras espécies, em vez de ter de ser criados todos de uma vez, como era o que se comumente acreditava até então (ERDURAN ; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2007).

> Darwin estava ciente de que a tarefa de persuadir seus contemporâneos não seria fácil. Essa foi uma das razões pelas quais ele atrasou a publicação de seu livro em longos vinte anos. De fato, uma apresentação conjunta por Darwin e Wallace no Linnean Society em 1858 despertou pouquíssimo interesse, e o presidente da sociedade concluiu que aquele ano, efetivamente, não teria sido marcado por nenhuma descobertas memoráveis que fazem revolucionar a ciência (BEDDALL, 1968). No entanto, um ano depois, a publicação do livro de Darwin iniciou uma grande controvérsia entre pontos de vista díspares e vertentes teóricas distintas (ERDURAN ; JIMÉNEZ- ALEIXANDRE, 2007, p. 3).[1]

Por fim, em um terceiro cenário. Esse, expresso nos domínios dos saberes da tradição, portanto ao lado da cultura científica, deve ser compreendido como complementar aos estudos consagrados da ciência acadêmica. Chico Lucas, morador da comunidade Areia Branca, Lagoa do Piató, localizada na região semiárida do Rio Grande do Norte, tem vivido e ensinado uma 'ecologia das ideias e da ação', uma maneira transdicsiplinar de ler a Natureza. A partir dos ensinamentos de seu pai, o talento de Chico Lucas foi sendo tecido frente às necessidades e dificuldades do ecossistema da região. Talentos como a pesca, caça, agricultura, construção de canoas e predição do tempo, constituem juntos domínios diversos dos saberes plurais construídos com o passar do tempo, como o próprio Chico Lucas confessa na obra *A Natureza me disse* (SILVA, 2008).

Pescador experiente, Chico Lucas construiu uma verdadeira ecologia dos saberes técnicos "onde realça o papel de diferentes fatores que se entrecruzam nesse processo: socioeconômicos, ambientais, entre outros" (TABOSA, 2007, p. 152). Frente a um problema de escassez dos recursos de pesca, Chico Lucas desenvolveu um verdadeiro relatório de impacto ambiental a partir de sua leitura detalhada e sistemática da região, onde ele relaciona o desmatamento da aba da serra, de onde veem as nascentes da lagoa, à eutrofização do corpo d'água e ao consequente desequilíbrio na cadeia trófica. Em visitas à lagoa do Piató durante o ano de 2012, Chico Lucas me levou pessoalmente ao campo onde conduz as suas observações – da aba da serra às margens da lagoa – fazendo questão de demonstrar empiricamente como construiu os dados que davam suporte à sua leitura do impacto ambiental que está ocorrendo na lagoa.

[1] Tradução nossa

Em certa ocasião, Chico Lucas me contou que as redes de pesca de malhas mais finas sujavam com facilidade com o lodo presente na lagoa, e para retirar esse lodo ele as colocava em um tanque cheio de água com cal – o resultado era sempre uma rede limpa. A repetição desta experiência prática foi um operador cognitivo para que ele relacionasse o que estava causando a redução do lodo na lagoa. Mas apenas constatar não era suficiente, o argumento de Chico Lucas convergiu para o impacto nas nascentes da lagoa localizadas na aba da serra, onde é realizada com frequência a extração de material vegetal e a liberação do material calcário, como diz o próprio Chico em entrevista à Wyllys Tabosa (2009, p. 146).

Sobre a exploração dos recursos vegetais, Chico Lucas descreve:

> Os cortadores de lenha junto com o proprietário tiraram a lenha. Isso é um trabalho que não era para eles fazerem, até porque todo mundo é consciente da agressão que o homem faz ao ambiente, e isso está acima de uma agressão ao meio ambiente. Você vê aqui que está totalmente desertificado: a mata foi tirada até o calcário.

Relacionado a esta prática de depredação dos recursos, há uma compreensão das consequências em larga escala. Sobre o assoreamento, explica:

> O riacho trabalhando só em cima do calcário, e isso é uma coisa totalmente prejudicial aos lagos. O homem é que está contribuindo para jogar o próprio calcário nas nascentes. Em todo esse subsolo, quando dá uma chuva, a massa, a goma do calcário, vai daqui 100% para dentro do lago. O calcário, ele tem um material que elimina o lodo, os planctos da água e aí não vai ter alimento para o peixe.

A leitura sofisticada da Natureza construída por Chico Lucas faz relação com os desequilíbrios ambientais causados pela variação das dinâmicas tróficas da lagoa, mas, de forma ampliada, também com os efeitos desta relação. Sobre estes eventos, ele amplia:

> A maior parte do povo não conhece isso, acha que cortando essa lenha ele vai comprar um peixe melhor lá na beira da lagoa. Ele vai dizer: – rapaz esse peixe está magro, por quê? Ele mesmo contribuiu para que aquele peixe estivesse magro, não tem a menor ideia do que ele fez com a natureza.

Apesar dos três cenários descritos se situarem em espaços distintos dentro da academia e fora dela existe uma estrutura comum que os parasita e é universal a qualquer sistematização de informações contextualizada: a argumentação. O desenvolvimento da argumentação em todos os casos foi necessário para explicitar a natureza e aceitabilidade das informações que dão suporte ao pensamento construído (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001). A partir destes exemplos, podemos perceber que o ato de argumentar emerge a partir de dois aspectos fundamentais, como propõe Sibel Erduran e María Jímenez-Aleixandre (2007). O primeiro aspecto relaciona-se com a justificativa de asserções de conhecimento, que agrupa linhas convergentes de raciocínio, ideias teóricas e evidências empíricas para uma afirmação. O segundo aspecto tem a ver com a argumentação como persuasão, ou seja, explicar a relevância de uma organização de pensamento para um determinado contexto ou público.

De acordo com Luca e Kubo, a partir de uma revisão de trabalhos sobre a temática, a ideia de que a argumentação é um mediador importante para a compreensão dos fenômenos, e constitui-se como condição necessária (mesmo que não suficiente) para que

> um indivíduo seja capaz de tomar decisões mais racionais, para avaliar fenômenos sociais, para tornar-se um cidadão mais consciente e participativo, para trabalhos em equi-

> pe, em situações que envolvem resolução de problemas, para aumentar o conhecimento dos envolvidos na argumentação (LUCA ; KUBO, 2011, p. 153).

A partir deste campo de diálogo, objetivamos nesse artigo construir uma reflexão sobre a pertinência de atividades promotoras do discurso argumentativo e de um pensamento transdisciplinar enquanto ferramenta de aproximação da cultura escolar e da cultura científica, tendo como referencial teórico pensadores que inauguram e desdobram as matrizes teóricas das ciências da complexidade com Ilya Prigogine, Henri Atlan, Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Conceição Almeida.

SOBRE A RESPONSABILIDADE NA DISSEMINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Temos em nossas mãos a responsabilidade da construção de uma ciência comprometida em submeter o conhecimento a condições de observação explícita, cujos enunciados não apresentem "a realidade necessariamente como ela é, mas apenas como podemos supô-la" (GONÇALVES-MAIA, 2011). Somos nós, as futuras gerações, os responsáveis por "construir uma ciência que incorpore todos estes aspectos, porque, por enquanto, a ciência continua em sua infância" (PRIGOGINE, 2009, p. 17). As palavras do ganhador do prêmio Nobel de química de 1977, Ilya Prigogine, são esperançosas. No entanto a nossa geração tem em suas mãos a emergência de novos paradigmas científicos e a crise da concepção de verdade absoluta.

Seria uma atitude sábia problematizar o aviso de Prigogine como pontos de reflexão desde os lugares estratégicos na formação dos futuros professores/cientistas, sejam eles espaços de formação continuada ou inicial. Quais são as estratégias e os saberes necessários para fomentar a formação desta nova ciência? De que forma reduzir o "Big-Bang disciplinar" (NICOLESCU, 2000, p. 37)? E como religar o que já foi cindido? Existem várias, e a criatividade de professores e pesquisadores têm apontado para pontos interessantes de bifurcação. Abordaremos, dentro desse berço de possibilidades, a utilização e o desenvolvimento do discurso argumentativo como forma de aproximação do conhecimento construído *in vivo*.

Desdobrando o exemplo sobre os argumentos construídos por Darwin, Watson, Crick e Chico Lucas que citamos anteriormente, certamente estes modelos teóricos só tornaram-se aceitos e pertinentes[2] no seu determinado tempo e contexto porque foram sistematizados de forma convergente a partir de uma racionalidade aberta. Ou seja, com suporte tanto em construções teóricas quanto em constatações empíricas. Essa

construção pertinente apenas é possível quando conseguimos ler e avaliar bem a multiplicidade de informações que compõem a Natureza, para construir padrões de organização que suportem a maior quantidade de ruído (MORIN, 2007).

A reflexão sobre a responsabilidade do conhecimento construído e os efeitos que estes podem causar socialmente, em sua grande maioria, não fazem parte das propostas pedagógicas (NICOLESCU, 2000; ATLAN, 2004; PRIGOGINE, 2009). Espaços que incentivem a construção do conhecimento a partir da argumentação científica precisam ser privilegiados não só nos cursos de formação de professores, mas também como prática social, uma vez que, de acordo com Santos, Mortimer e Scott (2001),

[2] Por 'modelos teóricos aceitos e pertinentes' consideramos as sistematizações de conhecimentos que explicam um fenômeno, processo, dinâmica ou estrutura aceitos dentro de um contexto (a comunidade de pescadores, a comunidade científica, entre outros espaços).

> ajudar o aluno a melhorar a sua argumentação possibilita desenvolver o espírito de análise na escolha com mais confiança entre as diferentes alternativas, a partir das várias fontes de informações e dos vários modelos explicativos para o processo envolvido (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001, p. 2).

Diversos estudos sobre o uso da argumentação no ensino de ciências apontam que esta é uma forma de discurso que precisa ser apropriada pelos alunos. O incentivo e o auxílio para que os alunos fundamentem os seus argumentos, sabendo escolher bem o modo de expor seu conflito e explicitando a natureza das informações por eles usadas é um importante fator para auxiliá-los a desenvolver a capacidade de tomada de decisão (RATCLIFFE, 1998). Para isso, torna-se necessária a estruturação de modelos e novas práticas (ERDURAN ; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2007) pedagógicas que contemplem a construção e realização do diálogo crítico, uma vez que há uma explícita influência do contexto pedagógico de sala de aula sobre a qualidade dos argumentos dos alunos (GEDDIS, 1991). Mas para que possamos alcançar esta qualidade na argumentação é fundamental que os estudantes sejam estimulados a engajarem-se em uma prática reflexiva (KUHN, 1993 apud MORTIMER, 2001).

Certamente, a capacidade de argumentar enquanto estratégia durante o ensino de ciências direciona os alunos para questionamentos fulcrais para a compreensão do que seja o processo de construção do conhecimento. Por exemplo: Como as ideias são produzidas, avaliadas e revisadas na ciência? Ou, de forma mais incisiva*, como sabemos o que sabemos?*

Neste sentido, o ponto central, aqui, é que a argumentação é um processo importante não só para a ciência, mas para a organização do conhecimento em geral. Por consequência, pensar sobre como construímos o conhecimento e questionar como sabemos o que sabemos podem ser, nos cursos de formação do Biólogo e no ensino médio, modelos pedagógicos que privilegiem o pensamento crítico reflexivo, que podem ser aproximados, certamente, através da prática argumentativa.

A COMPLEXIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A forma pela qual o conhecimento científico esta sendo construído dificulta a abertura de espaços de troca e de diálogo com outros saberes. Isso faz com que, por conseguinte, o ensino de ciências torne-se fragmentado no que diz respeito à estruturação de seus conceitos e hermético no que diz respeito a outros saberes, inevitavelmente presentes e permeados nas salas de aula (SEVERO ; DIAS, 2011; SEVERO ; ALMEIDA, 2012; SEVERO, ARAUJO *et al.*, 2012; SEVERO ; DIAS, 2012).

Nos últimos anos diversas pesquisas (KUHN, 1993; SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001; LAYRARGUES, 2002; VILLANI ; NASCIMENTO, 2003; ERDURAN ; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2007; FUJII, 2011; LUCA ; KUBO, 2011) sobre o ensino

de ciências tem discutido a argumentação como ferramenta pedagógica que dê um suporte maior a superficialidade dos programas curriculares, dos materiais didáticos e das estratégias tradicionais de transmissão de conteúdo. O trabalho com a argumentação, nesta perspectiva, é um grande aliado para incluir no ensino disciplinar valores como a cidadania, a formação ética dos indivíduos e o pensamento crítico.

A partir de um estudo de caso com professores do ensino médio, Santos, Mortimer e Scott (2001) constataram que existem dificuldades na utilização da argumentação em sala de aula. Por parte dos alunos, essas dificuldades se encontram na não familiaridade deles com este tipo de linguagem, ou com a não necessidade de justificar o conhecimento construído. Por parte dos profes-

sores, existem dificuldades relativas ao planejamento, condução do debate e suporte conceitual dos alunos. Os autores apontam que outros estudos (NEWTON, DRIVER e OSBORNE, 2000) que também apresentam direcionamentos para esta deficiência, e que "tradicionalmente, o ensino de ciências tem dado pouca atenção para a argumentação e que poucos professores dão oportunidade para os seus alunos argumentarem em sala de aula" (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001, p. 11).

> GEDDIS (1991) também constatou a influência do contexto pedagógico em melhorar a argumentação. Em seu estudo ficou evidenciado, como no nosso, que os professores têm uma inexperiência em gerenciar as discussões em que os alunos apresentam diferentes pontos de vistas. Confrontando esses resultados com os nossos dados, podemos considerar que a prática do professor deste estudo de caso possibilitou a iniciação dos estudantes em um processo de argumentação. Por outro lado, nos parece que devemos não só pedir aos alunos que apresentem argumentos, mas também que busquem fazer julgamentos sobre a natureza de seus argumentos. Nesse sentido, precisamos investigar mais sobre que tipos de intervenções pedagógicas podem auxiliar os alunos a melhorar a qualidade de sua argumentação (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001, p. 10).

Os documentos que orientam as diretrizes curriculares nas escolas brasileiras – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Básica – estabelecem que o ensino de ciências deva ser amplo e complexo (MEC/BRASIL, 2006). Essa perspectiva sugere que os professores devem levar em consideração não apenas os saberes restritos à especificidade de sua disciplina, mas empreender um esforço para ampliar as ligações conceituais e experimentar novas formas de compreender um mesmo fenômeno. Para o ensino de ciências, essa proposta significa ir além das especificidades, de modo a contemplar áreas de vizinhanças conceituais e, até mesmo, outras disciplinas/campos de conhecimento.

Vandana Shiva (2003) argumenta que uma organização do pensamento que se alimenta de apenas um único ideário, uma única técnica ou um único conjunto de valores, assemelha-se a monoculturas. Assim como a organização dos currículos de ciências nas escolas, as monoculturas tem a tendência de fecharem-se sobre si mesmas, sufocando qualquer emergência criativa que fuja dos padrões pré-determinados. A consequência dessas organizações esquizofrênicas da ciência gera o que Shiva chama de 'monoculturas da mente'.

Com efeito, ao ensinar ciências somos convidados, essencialmente, a dialogar sobre várias emergências criativas e as diversas interpretações que podem emergir. Investir em um diálogo argumentativo em sala de aula é uma forma de desenvolver um "espírito de análise na escolha com mais confiança entre as diferentes alternativas, a partir das várias fontes de informações e dos vários modelos explicativos para o processo envolvido" (SANTOS, MORTIMER *et al.*, 2001, p. 2).

Este espírito de análise privilegia o aprendizado da cultura científica a partir de uma racionalidade aberta cujo propósito seja religar os saberes, perpassando a dicotomia analítica *vs* sistemática e preparando o indivíduo para uma 'cultura da complexidade' (ROSNAY, 1975), o que permite a expressão da originalidades do pensamento.

Fomentar um ensino de ciências que prepare o indivíduo para esta 'cultura da complexidade' significa ultrapassar as 'monoculturas da mente'. Para isso, torna-se necessário ter disponibilidade de espírito para ouvir o outro, as ideias distintas, e filtrar o que lhe serve ali, o que há de bom. A arte de argumentar bem torna possível esta troca, uma vez que incita o compartilhamento e a mediação das opiniões. Este é, segundo, Gonçalves-Maia, "um exercício de pensamento original sobre conheci-

mentos anteriores". Daí porque dialogar, trazer a tona, discutir e até mesmo refutar os conhecimentos já construídos "revela ambições de conhecer, ou melhor, de saber" (2011 p, 20).

De acordo com Luca e Kubo (2011),

> não é preciso uma disciplina específica (Lógica, por exemplo) para o ensino do "argumentar", como se a argumentação fosse um "assunto" ou um "tema" à parte de outras disciplinas. Assuntos como Biologia, Física, História, Português, Geografia, por exemplo, podem se constituir não somente em "disciplinas" ou "matérias" de um programa curricular, mas também em condições para alunos aprenderem o argumentar (p. 156).

Erduran e Jímenez-Aleixandre (2007) concebem que a argumentação deve ser parte integrante no ensino de ciências por dois motivos principais. Por um lado, como uma solução para alguns problemas de aprendizagem, na medida em que ajuda os alunos a aprenderem conceitos e cenários mais difíceis, que exigem análise e avaliação de dados. E, por outro lado, como uma ferramenta potencial para nos ajudar a melhor compreender e apoiar os processos de aprendizagem na sala de aula.

POSSIBILIDADES DE RELIGAÇÃO

Este texto teve por objetivo apontar novas estratégias de construção de conhecimento para as ciências e para a biologia a partir da argumentação. Esta não é, como visto, uma proposição essencialmente nova, mas a sua utilização e a forma pela qual pode subsidiar a construção de caracteres epistêmicos é, certamente, inovadora, principalmente no que diz respeito ao fazer e ao pensar o ensino. A reflexão tecida leva em direção a um horizonte de pensamento crítico, aberto, não limitado pela construção do senso comum. Nesta perspectiva, podemos pensar a argumentação em, pelo menos, cinco dimensões entrelaçadas para o ensino, ou "potenciais contribuições da introdução da argumentação nas aulas de ciências"[3] (ERDURAN ; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2007, p. 5):

a) Dar apoio aos processos cognitivos e metacognitivos que dão suporte ao pensamento através de modelos para os alunos.
b) Desenvolver competências comunicativas e, particularmente, o pensamento crítico.
c) Aproximar os estudantes dos conhecimentos científicos e capacitá-los a falar e escrever utilizando a linguagem científica.
d) Apoiar a aproximação da cultura escolar nas práticas da cultura científica e o desenvolvimento de critérios epistêmicos para avaliação do conhecimento.
e) Apoiar o desenvolvimento do raciocínio, especialmente a escolha de teorias ou posições com base em critérios racionais.

Estes pontos não se configuram como atitudes pontuais e isoladas, mas podem ser partes complementares de uma mesma estratégia de ensino. A introdução destas perspectivas em sala de aula, como explicam as autoras, demanda uma iniciativa de organização tanto pedagógica quanto curricular (ERDURAN ; JIMÉNEZ- ALEIXANDRE, 2007).

Como apontam Villani e Nascimento (2003), as novas orientações das pesquisas em educação têm mostrado as importantes contribuição das investigações que privilegiam a análise da dimensão

[3] Tradução nossa

discursiva dos processos de ensino e aprendizagem de Ciências em situações reais de sala de aula. Esses estudos destacam o papel da linguagem como elemento fundamental para a aquisição do conhecimento científico escolar (VILLANI ; NASCIMENTO, 2003, p. 187).

Nesta perspectiva, como forma de ampliar o pensamento na direção de uma nova organização da ciência (BACHELARD, 1995), não limitada pelas fraturas disciplinares ou pelas explicações pontuais mecânicas, estas propostas de pensar podem facilitar o desenvolvimento de critérios epistêmicos inerentes ao pensar e ao fazer ciências na escola.

Por fim, acreditamos ser possível privilegiar, durante os cursos de formação em ciências e no ensino médio, estratégias de método que contribuam para aumentar a capacidade argumentativa dos alunos como operadores cognitivos para um pensar bem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. C. D. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ATLAN, H. **A ciência é inumana? Ensaio sobre a livre necessidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BEDDALL, B. G. Wallace, Darwin and natural selection: A study in the development of ideas and attitudes. **Journal of the History of Biology,** v. 1, p. p. 261–323, 1968.

ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. Argumentation in Science Education: An Overview. In: JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. e ERDURAN, S. (Org.). **Argumentation in Science Education**: Springer, 2007.

FUJII, R. S. O RPG Como Ferramenta de Ensino: as contribuições do RPG para a argumentação no ensino de Biologia. **Contexto & Educação**, n. 86, p. 102-118, 2011.

GEDDIS, A. N. Improving the quality of science classroom discourse on controversial issues. **Science Education,** v. 75, n. 2, p. 169-183, 1991.

GONÇALVES-MAIA, R. **Ciência, pós-ciência, metaciência: tradição, inovação e renovação**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

KUHN, D. Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education,** v. 77, n. 3, p. 319-337, 1993.

LAYRARGUES, P. P. **Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico.** I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Indaiatuba: Anais do I Encontro da ANPPAS 2002.

LUCA, G. G. D.; KUBO, O. M. O argumentar como objetivo de ensino a ser desenvolvido em diferentes disciplinas e desde níveis básicos do ensino formal. **Psicologia da Educação – São Paulo**, n. 33, p. 153-160, 2011.

MEC/BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF. 2 2006.

MORIN, E. **A Cabeça bem Feita**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília: UNESCO, 2007.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PRIGOGINE, I. **Ciência, Razão e Paixão**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

RATCLIFFE, M. Discussing socio-scientific issues in science lessons – pupils' actions and the teacher's role. **School Science Review,** v. 79, n. 288, p. 55-59, 1998.

ROSNAY, J. D. **O Macroscópio para uma visão global**. estratégias criativas, 1975.

SANTOS, W. L. P. D.; MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. A argumentação em discussões sócio-científicas: reflexões a partir de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências – Porto Alegre,** v. 1, n. 1, p. 140-152, 2001.

SEVERO, T. E. A.; ALMEIDA, M. D. C. X. D. **Criatividade como atitude de método para pensar o ensino e a pesquisa em Biologia**. V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Villa Giardino 2012.

SEVERO, T. E. A. et al. **Educação Ambiental como estratégia de formação: proposições e religamentos**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas 2012.

SEVERO, T. E. A.; DIAS, M. A. D. S. **Pressupostos da abordagem contextualizada: o ensino voltado para a Educação Ambiental e saúde**. I CIEC – Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias/VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas – SP 2011.

_____. **Oficinas reflexivas como método para o ensino e a pesquisa em ensino de Biologia**. V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Villa Giardino 2012.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, F. L. D. **A natureza me disse**. Natal: Flecha do Tempo, 2008.

TABOSA, W. A. F. **Uma Ecologia de base Complexa**. 2007. (Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. D. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da Faculdade de Educação,** v. 23, 1997. ISSN 0102-2555. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- 25551997000100011&nrm=iso >.

VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. D. A argumentação e o ensino de ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de física do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências,** v. 8, n. 3, p. 187-209, 2003.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO JURÍDICO: ROMPENDO AS BARREIRAS DO TRADICIONAL PELA VIA COLABORATIVA

SUÊNYA MARLEY MOURÃO BATISTA
UFPI – suenya19@hotmail.com
ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO
UFPI – elianafreirenascimento@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a criação das primeiras faculdades de Direito no Brasil em 1827, surgidas durante o liberalismo e influenciadas pelos ideais positivistas, a metodologia empregada nos cursos do ensino jurídico continua impregnada por tais influências, intensificando-se o processo de massificação do ensino voltado para a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos públicos. Tal cenário contribuiu para a predominância de práticas avaliativas tradicionais no curso de Direito caracterizadas pelo caráter classificatório e pela aferição da capacidade do aluno em reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor.

Tais práticas persistem atualmente no ensino jurídico principalmente pelo fato de que, de acordo com estudo realizado por Ribeiro Junior (2001), grande parte dos professores que atuam nos cursos de Direito são bacharéis que exercem alguma atividade jurídica não possuindo, portanto, conhecimentos pedagógicos necessários à realização de práticas avaliativas dinâmicas, ou seja, práticas que concebam o desenvolvimento do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem não evidenciando, portanto, apenas o produto exposto em situação de teste. Dessa forma, torna-se essencial a formação desses profissionais para que possam compreender e refletir acerca das práticas que realizam gerando assim a possibilidade de transformá-las.

Nesse sentido, escolhemos a Pesquisa Colaborativa pelo fato de que esta compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Entre os autores que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva, destacamos: Desgagné (1998), Ibiapina (2008) e Ferreira (2007). Tal pesquisa permitiu a ampliação de aprendizados e de experiências, por meio da negociação de sentidos e dos significados compartilhados colaborativamente por docentes que atuam na área de Direito, pois a prática cotidiana não é algo imutável e o professor bacharel em Direito, ao participar de espaços que propiciem reflexão e formação acerca da sua prática pode tornar-se agente gerador de transformações, contribuindo para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas.

As enunciações selecionadas para serem apresentadas neste artigo são resultados de reflexões realizadas nas sessões reflexivas utilizadas como espaço para os professores enunciarem os seus sentidos, partilharem experiências e saberes. As sessões reflexivas são consideradas lócus de formação mútua, em que a partilha da experiência pessoal e do saber teórico auxilia o grupo a negociar sentidos e compartilhar significados acerca de práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, no desenvolvimento deste trabalho, motivamos o grupo de professores de Direito a realizar reflexão acerca de suas práticas avaliativas, para que pudéssemos alcançar o objetivo proposto, qual seja, a caracterização das práticas avaliativas realizadas pelos professores de Direito de uma IES privada. Assim, iniciamos este trabalho expondo as razões da nossa opção pela Pesquisa Colaborativa, bem como suas contribuições para a investigação que ora desenvolvemos. Em seguida, trazemos uma discussão acerca das práticas avaliativas, tradicionais e dinâmicas, e a partir dos enunciados dos colaboradores da pesquisa, fazemos a caracterização de suas práticas avaliativas atendendo assim ao objetivo proposto. Por fim, expomos nossas considerações finais a partir de todo o exposto neste texto e da situação atual da pesquisa.

PESQUISA COLABORATIVA : ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Optamos pela Pesquisa Colaborativa por compreendermos que esta seria a mais adequada para atingirmos os objetivos da pesquisa, possibilitando condições para que os professores nela envolvidos refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas. Nessa perspectiva, os sujeitos partícipes nela envolvidos não são concebidos apenas como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes, ativos, que contribuirão com a produção de novos conhecimentos, inclusive a pesquisadora, que também é considerada como partícipe de todo o processo de pesquisa e formação.

Assim, escolhemos a Pesquisa Colaborativa pelo fato de que essa compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Entre os autores que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva, destacamos: Desgagné (1998), Ibiapina (2008) e Ferreira (2007).

De acordo com Ibiapina (2008), essa proposta rompe com a lógica da racionalidade técnica, característica de pesquisas que buscam descrever e analisar as práticas dos professores, ao passo em que valorizamos os sentidos enunciados pelos partícipes desta pesquisa quando de sua colaboração no processo de análise de suas práticas.

A Pesquisa Colaborativa realizada situa-se na perspectiva sócio-histórica, uma vez que concebe o homem como ser em constante interação com o mundo que o cerca. Esse processo de interação com os demais indivíduos e com a própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (2008), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em determinadas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. Na formação crítica de educadores, esses são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes em seus contextos e na sociedade como um todo. Tal formação é propiciada pela Pesquisa Colaborativa, que possibilita a reflexão dos docentes em relação aos contextos de opressão em que estão inseridos.

Conforme Ibiapina e Ferreira (2007, p. 20),

> [...] A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva), por ter um poder formativo, possibilita condição de ressignificar as práticas (cultura subjetiva), conduzindo a análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Na compreensão de Ibiapina (2008, p.18), colaborar não significa cooperar ou participar, "significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes tem vez e voz no

processo de negociação de sentidos". Nesse processo, trata-se da produção de objetivos compartilhados, negociação, propiciando a transformação do próprio agir dos participantes.

Conforme Desgagné (1998), a colaboração implica em negociação dos conflitos surgidos na ação educativa, buscando formas de superação do que se realiza na prática docente como mero hábito ou costume. Nesse sentido, colaborar implica em ação comum e objetivos partilhados entre pesquisadores e professores que buscam compreender a realidade para transformá-la, no caso desta pesquisa, a caracterização das práticas avaliativas na Educação Superior, especificamente, do Curso de Direito de uma IES privada.

Esta Pesquisa Colaborativa parte de uma situação material, concreta – as práticas avaliativas – em que nós, enquanto pesquisadora, temos o objetivo de transformação da situação real em que se encontram as práticas avaliativas dos professores por meio da produção de espaços reflexivos e críticos, em que os docentes compartilham os conflitos de avaliar na Educação Superior privada, no Curso de Direito. Esse movimento nos liberta das situações prescritas porque trazemos à tona hábitos já consolidados na prática docente para que eles possam ser questionados e se tornem objeto de reflexão crítica.

No desenvolvimento deste trabalho enfatizaremos dois princípios: dupla função do pesquisador e a reflexão crítica compartilhada. O princípio da dupla função do pesquisador é utilizado com possibilidade para a criação dos espaços de reflexão e colaboração e para o desenvolvimento tanto do pesquisador quanto dos professores colaboradores, agindo assim estabelecemos, conforme Ibiapina (2007), uma rede de negociações, objetivando a transformação das práticas docentes para produzir saberes que atendam tanto as necessidades da academia quanto da escola. O professor, então, deixa de ser apenas o sujeito pesquisado e passa a compartilhar com o pesquisador da tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade. Nessa direção, "[...] há legítima e assumida dualidade de interesses, o da pesquisa e o da formação, mas que podem enriquecer-se mutuamente", conforme afirma Ferreira (2007, p. 21).

Além do princípio da dupla função: pesquisa-formação, compreendemos a relevância de adotarmos um segundo princípio: a reflexão crítica compartilhada. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, consequentemente, haja redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos. A reflexão compartilhada realizada por meio do diálogo possibilita que os docentes superem antigas práticas realizando uma retrospectiva de suas ações e conscientizando-se das mesmas. Assim, visando atender ao princípio proposto, realizamos ações formativas que se organizaram para promover condições que instrumentalizassem a reflexão crítica, conforme propõe Liberali (2008).

Na visão de Vygotsky (2008), para que as interações colaborativas ocorram são necessárias partilhas e negociações de sentidos fazendo com que os indivíduos avancem em seu nível de desenvolvimento impulsionados pela expansão das aprendizagens internalizadas por meio da reflexão crítica que também é colaborativa. A zona de conflito criada no contexto da colaboração produz transformação de sentidos e significados internalizados, possibilitando negociação e produzindo de novos sentidos.

No presente estudo os sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas por parte do grupo de professores do Curso de Direito, em contexto colaborativo, são negociados e compartilhados. O exposto cria a necessidade de explicitarmos as concepções de sentido e significado que orientam essa investigação. Segundo Vygotsky (2008) os significados se constroem ao longo da

história humana por meio das relações sociais em que estão inseridos e estão em constante transformação. Assim, ao falarmos em significado remetemo-nos às relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todos que dela fazem uso. O sentido refere-se a uma acepção individual, ou seja, o significado da palavra para cada indivíduo composto por meio das relações sociais e afetivas vivenciadas por ele.

Na Pesquisa Colaborativa os partícipes interagem por meio da reflexão bem como da produção de sentidos e do compartilhamento de significados, o que conduz à transformação do agir docente. Nessa atividade, os significados compartilhados por professores e pesquisadores, podem ser expandidos quando os sentidos internalizados são negociados de forma colaborativa. Dessa forma, ocorre o compartilhamento de significados quando a contradição traz à tona o conflito e a negociação dos vários sentidos colocados pelo grupo, visando à compreensão e a transformação dos sentidos formulados pelo grupo colaborativo no processo de negociação.

Com esta investigação promovemos situações que possibilitaram a formação dos professores no que diz respeito às práticas avaliativas dinâmicas, uma vez que, ao refletirmos crítica e coletivamente sobre esses temas, propiciamos condições para que cada profissional o fizesse à luz da teoria, confrontando-a com as informações oriundas de sua própria formação, tendo a oportunidade de reconstruí-las.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE DIREITO: DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL À PERSPECTIVA DINÂMICA

O curso de Bacharelado em Direito foi implantado no Brasil em 1827, quando em São Paulo e em Recife instalaram-se as primeiras escolas de Direito no país. Os cursos jurídicos desde sua implantação no Brasil tiveram como característica principal a transmissão de um ensino jurídico meramente reprodutor, primando em preparar um profissional tecnicista. A partir do começo do século XX, houve uma expansão indiscriminada dos cursos de Direito, ocasionando no país o fenômeno conhecido como "fábrica de bacharéis".

Considerando a rápida proliferação de cursos de Direito em todo o país, observamos nesse contexto uma preocupação das instituições em formar profissionais meramente técnicos, sem condições necessárias de ingresso no mercado de trabalho tendo em vista a falta de preparação durante a graduação, caracterizada muitas vezes por práticas avaliativas tradicionais que não levam o aluno a refletir criticamente sobre os conteúdos abordados, transformando-os em meros reprodutores tecnicistas dos conteúdos estudados não havendo, portanto, o cumprimento dos objetivos curriculares.

A avaliação é ferramenta que gera a interação entre professor e currículo. É do currículo que são transferidas as ideias que nortearão a prática docente, ajudando o professor a reforçar essa prática. No entanto, tendo em vista que grande parte dos professores dos cursos jurídicos não tem formação pedagógica, não possuem conhecimentos necessários para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas, nas quais ocorre a construção de um conhecimento significativo.

Nessa perspectiva, propomos construir por meio do presente trabalho, espaços que possibilitassem o compartilhamento de sentidos e significados acerca das práticas avaliativas dinâmicas. Utilizando-se da Pesquisa Colaborativa visamos possibilitar aos professores um contexto em que pudéssemos conjuntamente refletir criticamente sobre nossas práticas avaliativas, de maneira que os partícipes sejam concebidos não apenas como objetos de análise, mas como sujeitos cognoscentes que contribuirão para a co-produção de conhecimentos na e com a pesquisa.

As mudanças necessárias na atuação do docente dos Cursos de Direito tem sido objeto de estudo e discussão de diversos autores, por exemplo, Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2006), Rodrigues (1993), dentre outros, que alertam para a necessidade de compreender as práticas alienantes, historicamente construídas por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo de ensino e de aprendizagem, aluno e professor, que se tornam muitas vezes, vítimas inconscientes desse sistema opressor, contribuindo por vezes para a manutenção de tal situação. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de, enquanto docentes dos cursos jurídicos, refletirmos criticamente a respeito da postura docente opressora, propondo o desenvolvimento da postura crítica na qual aluno e professor se tornam sujeitos ativos no e do processo de ensino- aprendizagem.

As práticas avaliativas dos professores de Direito, em sua maioria, caracterizam-se por uma concepção tradicional, tendo em vista a ausência de conhecimentos pedagógicos que instrumentalizem os docentes para a realização de práticas avaliativas dinâmicas. Para compreendermos as práticas avaliativas dinâmicas, que são o objeto deste trabalho bem como a modalidade que discutimos com os professores do ensino jurídico para que pudessem utilizá-la, é necessário compreendermos inicialmente as práticas avaliativas tradicionais, que ainda predominam nos Cursos de Direito, como podemos observar no discurso da colaboradora M:

> As minhas avaliações são, na maioria das vezes, realizadas por meio de questões objetivas, a exemplo do que acontece nos concursos públicos, em face da ausência de tempo para a correção. A minha finalidade...a finalidade sempre...é isso que eu digo, eu faço uma abordagem de todo o conteúdo então eu quero ver se eles fixaram o que eu disse.

A prática avaliativa realizada pela professora M revela uma característica marcante da prática tradicional, como a aferição de conhecimento do aluno. A avaliação restringe-se à reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando aspectos como a memorização, a repetição e a exatidão. A professora revela ainda que segue o modelo utilizado em provas de concursos reforçando um dado marcante que ainda influencia a prática avaliativa de grande parte dos docentes do ensino jurídico, a predominância da preparação dos alunos para a aprovação em concursos públicos. Dessa forma, essas avaliações contribuem para a formação de alunos técnicos, reprodutores de leis, e impede a criatividade, a reflexividade crítica e o caráter questionador dos mesmos.

De acordo com Lunt (1988, p. 223), as práticas avaliativas tradicionais, centradas na testagem, implicam:

> [...] uma concepção positivista sobre o que esperar do sujeito em várias idades e estágios; isto é, uma concepção que considera esses testes como um tópico relativamente indiscutível para avaliar o nível, o estágio, as necessidades ou habilidades do sujeito no que diz respeito às funções emocionais e cognitivas.

Nesta perspectiva avaliativa, a finalidade é julgar se o aluno alcançou os objetivos do professor, a ênfase é no produto. Os discentes são vistos como objetos que devem dar respostas prontas e corretas, dessa forma, deixam de exercer sua criticidade devendo seguir à risca os manuais e instruções transmitidas pelo professor. Nesse sentido, prevalecem as provas objetivas, ou seja, testes que tornam possível uma única resposta diante de alternativas simples, múltiplas, em detrimento das questões subjetivas que sugerem respostas pessoais do aluno, opiniões, considerações, reflexão e aspecto crítico em relação a determinado assunto (HOFFMANN, 2011). No *extrait* a seguir, identificamos um sentido da professora M que caracteriza tal perspectiva:

> Nas minhas provas eu procuro abordar todo o conteúdo que eu trabalhei. Eu faço só a primeira avaliação subjetiva e as demais eu faço objetiva, no máximo com uma questão interpretativa. E eu procuro abordar todos os temas que eu trabalhei. Eu fico lembrando "falei sobre isso, falei sobre aquilo, falei sobre aquilo outro..." Então, eu procuro abordar um pouquinho de cada coisa pra distribuir bem a prova. O resto,é só isso que eu faço.

Nessa perspectiva encontra-se a avaliação tradicional, que conforme Sousa (2012) é composta por provas ou testes nos quais as pessoas são solicitadas a resolver problemas escolares convencionais e é esperado delas que esses problemas também sejam resolvidos da forma convencional e sem *feedback*. O resultado final é, quase sempre, a soma da pontuação dos itens resolvidos corretamente, sendo comum o desconto de pontos nas questões em cuja resposta o aluno não tem segurança. Nesse sentido, compreendemos que grande parte das práticas avaliativas realizadas nos cursos de Bacharelado em Direito inserem-se nessa perspectiva, utilizando-se do teste como mecanismo para aferição de resultados, avaliando apenas a capacidade do aluno de reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor.

Em contraste às práticas tradicionais, surgiu a perspectiva da avaliação dinâmica, em que temos a aproximação e envolvimento do professor no processo de ensino – aprendizagem com foco na atuação do estudante. De acordo com Méier (2007, p.130-131):

> A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é "altamente plástico", isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Esse olhar é diferente do olhar da escola. Enquanto a escola está preocupada com o nível de funcionamento real, observável do sujeito, a avaliação dinâmica está centrada na possibilidade desse sujeito de aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação é denominada "dinâmica", pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual. Avalia seu *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. Muito mais que uma lista de conteúdos aprendidos, a avaliação dinâmica possibilita ao professor conhecer quais de suas interferências possibilitaram *insights* ao aluno. Mais do que uma nota pelo conjunto de tarefas resolvidas, a avaliação dinâmica quer saber porque razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas, consideradas a princípio difíceis.

Segundo Méier (2007) a avaliação dinâmica permite ao professor e ao aluno conhecerem suas áreas de interesse maior e formas de raciocínio mais eficazes. Esse conhecimento a respeito do desempenho do aluno está em uma dimensão muito além da nota e das provas tradicionais, auxiliando-o a observar seu próprio progresso e seu estilo de aprendizagem.

O objetivo da avaliação dinâmica seria o avaliar em mais detalhes as competências que sustentam a aprendizagem dos alunos e avaliá-las diretamente. A professora G traz algumas características importantes dessa perspectiva como pode ser observado no seguinte episódio:

> Para mim as práticas avaliativas que desenvolvo, embora realizadas pontualmente por determinação institucional, não são definitivas ou pontuais, posto que procuro realizar atividades a fim de que os alunos desenvolvam habilidades, como argumentar, falar para coletividade, desenvolver trabalhos em grupos. Avalio meus alunos através de provas com questionamentos sobre o assunto ministrado, através de dinâmicas para pesquisa e socialização de conteúdo. É uma prática voltada para saber se, de fato, houve uma aprendizagem significativa do conteúdo abordado em sala de aula. Mas eu procuro fazer uma avaliação processual porque tem alunos que são bons alunos em sala, tem oratória, participam e na hora da prova se ferram, aí o que vai pra nota dele é aquilo ali. E com o tempo eu fui percebendo que eu posso ter outras formas de avaliar né?

Nesse discurso a professora G revela que busca em suas avaliações desenvolver as mais diversas habilidades nos alunos, principalmente no que tange aos trabalhos em grupo visando o desenvolvimento dos mesmos dentro da coletividade. Mostra sua concepção de avaliação enquanto aferição de conhecimento, no entanto, extrapola a mera verificação de memorização de conteúdos e a classificação dos alunos na medida em que visa o desenvolvimento destes em todos os aspectos e não somente no que diz respeito ao conteúdo ministrado. A professora considera o aspecto processual de sua avaliação, uma vez que concebe a insuficiência da prova para o processo avaliativo e busca a realização de outras formas de avaliar, superando a visão tradicional do teste como única fonte avaliativa.

A avaliação deve ter como foco a interação dinâmica entre examinador e aluno, isto é, é preciso dar mais ênfase ao processo do que ao produto da aprendizagem. Dessa forma, Lunt (1988, p.232) destaca que essa abordagem está ancorada nas teorias de Vygotsky:

> [...] em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução) e desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo.

Brito (2008, p. 845), enfatiza algumas características da avaliação dinâmica, em que o foco está no potencial de mudança do indivíduo:

> [...] na avaliação dinâmica, os sujeitos aprendem durante o intervalo entre as testagens e com as provas. A construção da prova é de importância fundamental neste modelo. Se um item é respondido de maneira incorreta, é possível dar *feedback* para o estudante, auxiliá-lo de modo a resolver o item e dominar o conteúdo relativo a ele.

A partir da afirmação, entendemos que o reteste na prática avaliativa do professor é um instrumento de *feedback,* oportunidade em que alunos e professores discutem questões de testes a partir dos erros e possíveis soluções. Tal procedimento, característico da avaliação dinâmica, deve ser subsidiado por métodos criativos de investigação dos processos de aprendizagem e do potencial dos indivíduos no que se refere à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, a professora G traz tais características em sua prática avaliativa, avaliando os alunos em diversas situações de aprendizagem e não somente em testes, como podemos observar no seguinte excerto:

> Então, eu procuro sempre formas de avaliar diferentes. Faço grupos de discussão, painéis, estudo de casos. Eu vou vendo todo o desenvolvimento deles nessas atividades, observo se eles conseguiram vivenciar o processo e peço que façam auto-avaliação porque eu trabalho assim.Então assim, a finalidade das minhas práticas eu penso que estou fazendo dessa forma pra que eles vivenciem o processo de ensino-aprendizagem, pra que eles participem das aulas, pra que eles sejam questionadores, que reflitam, que despertem o senso crítico.

A professora G demonstra o uso de formas criativas e inovadoras de avaliação, caracterizando uma prática avaliativa dinâmica em que os alunos são avaliados de formas diversas no processo de ensino-aprendizagem sendo considerados o potencial de mudança e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Além disso, estes são motivados a realizarem uma auto-avaliação para que eles próprios possam compreender seu desenvolvimento durante esse processo bem como suas dificuldades, para que por meio da criação de uma ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) alcancem um desenvolvimento potencial por meio de solução de problemas em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY,2008).

Dessa forma, a pesquisa realizada desenvolveu-se proporcionando às colaboradoras a criação de espaços que possibilitaram a negociação de sentidos e compartilhamento de significados acerca de suas práticas avaliativas para que compreendessem o que realizam e pudessem gerar possibilidades de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa Colaborativa realizada representou possibilidade de desenvolvimento dos partícipes uma vez que apresentou caráter formativo e propiciador de condições para que os colaboradores pudessem em contexto colaborativo e, a partir das ações da reflexão crítica, chegar à conscientização das práticas avaliativas que realizam e à reconstrução das mesmas. Compreendendo as práticas que realizam, os partícipes tiveram a possibilidade de expandir a utilização de práticas avaliativas dinâmicas, proporcionando a formação de cidadãos críticos e transformadores do contexto sócio-histórico em que se inserem.

Lançar um olhar sobre as práticas avaliativas, embasados na modalidade de pesquisa por nós escolhida, representa um esforço no sentido da busca pela transformação do ensino jurídico, ao passo em que se pretende a construção de condições para a tomada de consciência e a construção de um caminho rumo ao desenvolvimento de uma prática avaliativa dinâmica.

Visamos motivar a reflexão crítica dos docentes acerca das diferentes situações apresentadas, para que seja possível não apenas observar a realidade, mas também formar profissionais capazes de questioná-la e transformá-la.

Assumimos que o debate sobre a temática não se esgota e que este trabalho convida os possíveis leitores a avançarem na discussão do tema, visto que o campo está aberto para a inclusão de novas pesquisas, envolvendo esse cenário inerente ao campo das práticas avaliativas nos cursos de Bacharelado em Direito em suas necessidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. F. de. **O SINAES e o Enade: da concepção à implantação**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

DESGAGNÉ, S. **Reflexions sur Le concept de recherche collaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage ET Le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal, octobre – 1998.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico.** Curitiba: Juruá, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora :** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 31 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Formação de professores: texto & texto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa.** Brasília – DF : Líber Livros, 2008

_____ ; FERREIRA ,M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In:SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina:EDUFPI,2007. 256p.

LIBERALI, F. C. **Formação critica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté, SP: Editora Universitária, 2008.

LUNT, I. A Prática da Avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco:pressupostos e desdobramentos.** São Paulo: Papirus, 1988.

MAGALHÃES, M.C.C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In FIDALGO, Sueli Salles SHIMOURA, Alzira da Silva. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo, SP. DUCTOR,2007.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia jurídica.** Curitiba: Juruá, 2006.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente.** Curitiba: Juruá, 2007.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

SOUSA, J. R. de B. **Práticas Avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertações, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de Enade**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação,Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SABERES DA TRADIÇÃO E ENSINO DE BIOLOGIA: NARRATIVAS SOBRE O AMBIENTE SEMIÁRIDO

MAYARA LARRYS GOMES DE ASSIS
(UEPB) – mayara_larrys@hotmail.com
THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO
(UFRN) – thiagosev@gmail.com
MACILENE PEREIRA DE ARAÚJO
(UEPB) – maci.pereira.araujo@gmail.com
MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS
(UEPB) – adelinomarcia@yahoo.com.br

Introdução

A construção de um horizonte educativo hoje deve priorizar a interação, a diversidade, a mudança e a compreensão das dinâmicas da natureza. Estas características, também dos sistemas naturais é, certamente, o que deverá ser almejado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que o ensino de Biologia deverá proporcionar uma formação ampla e complexa (BRASIL, 2002). Empreender esta jornada pressupõe, passo a passo, o exercício de um estilo de pensar diferente, mais amplo e capaz de dissolver o imobilismo, tanto das disciplinas quanto dos programas com proposta reducionista (NICOLESCU, 2000). Para cumprir com esse pressuposto, o ensino de Biologia precisa priorizar estratégias que possibilitem o estudante compreender localmente e globalmente nosso papel nas dinâmicas ambientais, que é uma tarefa sísifa, contudo há um descompasso enorme entre o que é ensinado nas escolas e o que seria, de fato, pertinente para a vida dos estudantes (DELIZOICOV, ANGOTTI *et al.*, 2011).

Tanto no ensino de ciências quanto no fazer científico, existem estratégias variadas para explicar e compreender um mesmo fenômeno. Os currículos do ensino básico são construídos a partir de transposições muitas vezes desconectadas com os aspectos históricos e políticos as quais foram desenvolvidas e, mais do que isso, a partir de leituras singulares que não privilegiam a diversidade das expressões culturais (GUIMARÃES, 2008; DELIZOICOV, ANGOTTI *et al.*, 2011) que serviram de fundamento para a produção intelectual humana. Ou seja,

> Aquilo de que fazemos uso para aprender física, história, matemática e geografia faz parte do escopo dos saberes que julgamos vitoriosos e por isso se constitui em visibilidades triunfantes, ilhas de sucesso em meio ao que entendemos como um oceano de ignorância e insucesso. Mas se é essa a dinâmica da história da ciência, a história do conhecimento humano parece não ser bem assim. Chegou até nós conhecimentos vitoriosos, é certo, mas essas vitórias se processaram em meio a outras vitórias do pensamento que não tiveram o reconhecimento nem a chancela da comunidade intelectual para tomar assento no banquete da ciência. Teorias descobertas e interpretações rivais às que temos hoje, foram dispensadas ao longo da nossa história (ALMEIDA, M. D. C. X. D., SEVERO, T. E. A. *et al.*, 2013).

É pertinente lançar uma reflexão sobre os lugares de construção deste conhecimento, assim como os intelectuais responsáveis por estas sistematizações. De acordo com Almeida (ALMEIDA, 2010a; b; ALMEIDA, M. D. C. X. D., SEVERO, T.

E. A. *et al.*, 2013), há uma forma de pensamento não paradigmatizado pela ciência, ou seja, que não está dentro das normas e padrões acadêmicos, o qual possui rigor em sua construção, sendo fruto de observações e sistematizações por indivíduos sensíveis às mudanças do meio em que vivem. A estas pessoas, a autora denomina intelectuais da tradição, ou seja, aquelas pessoas que mesmo não tendo frequentado escolas ou universidades, constroem conhecimentos pertinentes sobre o mundo. A sua observação paciente e próxima da natureza é sistematizada e precisa para a finalidade que se presta (SILVA, 2008). De acordo com a autora, os saberes que os intelectuais da tradição constroem são tão rigorosos quanto os científicos e devem ser avaliados e discutidos para ampliar e abrir novas possibilidades de diálogo com os conhecimentos construídos pelo paradigma científico.

Esses pensadores estão em todos os lugares, desde aldeias nas florestas tropicais até vilarejos localizados na caatinga. Eles nos ensinam a conhecer a natureza pela sua beleza, pela curiosidade e pela pulsão de exercitar o pensamento. Proporcionar uma formação ampla e complexa, como pressupõem os PCN, significa promover uma ecologia das ideias, ou seja, uma estratégia que facilite o diálogo entre os saberes diversos, tanto aqueles tecidos por esses intelectuais quanto os consagrados pelos paradigmas científicos.

Priorizar o complexo é abrir espaço para a diversidade. Ou seja, não seria, portanto, essencial alargar o diálogo dos currículos formais para incluir saberes construídos no seio de outras expressões culturais? Isso pressupõe não substituir, mas abrir um espaço para compreender as ciências a partir de outras estratégias que não a memorização/reprodução de conhecimentos científicos. Este alargamento do currículo pode proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender sobre o diverso, de atribuir diferentes valores e entender diferentes formas de conhecer, no lugar de apenas mimetizar um conhecimento pronto e acabado.

Neste sentido, objetivamos neste trabalho construir uma reflexão acerca das possibilidades de diálogo entre saberes científicos e saberes da tradição, ou saberes etnobiológicos, dentro da sala de aula durante o ensino de biologia. Para isso, tomamos como meta traçar pontos chave de discussão que possam auxiliar para a confecção de atividades que articulem os conhecimentos científicos, etnobiológicos e os saberes da tradição em um campo comum de diálogo, e que possam servir como ferramentas de aproximação entre estes saberes.

RIQUEZA E DIVERSIDADE BIOLÓGICA, RIQUEZA E DIVERSIDADE DE SABERES

O termo semiárido é comumente utilizado para descrever o clima e as regiões com poucas chuvas e vegetação resistente à estiagem. Esta região abrange quase 90% do Nordeste do Brasil que conta com nove estados (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia) e mais a porção setentrional de Minas Gerais (CIRILO, 2008).

O bioma mais característico do semiárido é a Caatinga, caracterizada como uma mata cinzenta que é adaptada a grandes períodos de seca e a curtos períodos de chuva. Os organismos adaptados às peculiaridades deste ambiente desenvolveram estratégias distintas para adquirir e manter os recursos hídricos e os nutrientes. Algumas espécies vegetais, por exemplo, perdem toda a sua folhagem nos períodos extremos de seca para minimizar a evapotranspiração e maximizar, assim, a manutenção da água que acumulou durante o período de chuva. Algumas delas, como as cactáceas,

tem suas folhas modificadas em espinhos, minimizando a superfície de contato e a perda de água para o ambiente (LEAL, I. A.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C., 2003).

Por outro lado, a fauna dessa região é muito bem representada por aves, mamíferos, répteis, peixes e anfíbios, que também possuem morfofisiologia adaptada para a resistência aos longos períodos de seca. Um caso curioso é o dos anfíbios, grupo que tem como habitat os ambientes úmidos, cujos endêmicos da Caatinga desenvolveram adaptações morfológicas e fisiológicas que lhes permitem sobreviver maiores períodos sem água. (ASSOCIAÇÃO CAATINGA, 2013)

Para o humano não é diferente, uma vez que estamos adaptados a essa região, não só biologicamente, mas também psicossocial e culturalmente. Sob esse ponto de vista, os intelectuais da tradição analisam características inerentes aos períodos chuvosos e aos períodos de seca, utilizando-se de interpretações sistematizadas e minuciosas dos fenômenos naturais. Isso não quer dizer que todos os habitantes reconhecem a complexidade do contexto ambiental e as fragilidades que, muitas vezes, desorganizam socioeconomicamente suas vidas, considerando-se a estrutura da sociedade que se desenvolve nas áreas de Caatinga.

Em relação a esse aspecto, algumas estimativas apontam que a Caatinga é o terceiro bioma brasileiro mais perturbado (IBGE, 2000), ou seja, além de enfrentar as instabilidades instauradas pela seca, muitos de nós não compreende a importância de conhecer e preservar esse bioma, o ambiente que selecionamos para evoluir e que nos alimenta em todos os aspectos: sociais, culturais e morais. Talvez, o ensino com enfoque complexo, globalizador e contextualizado sobre o semiárido revele o estopim para desencadear profundos processos de reflexão, conscientização e reforma do pensamento dos indivíduos.

Costurar os retalhos da riqueza desses conhecimentos (tradicionais e etnobiológicos) com os retalhos produzidos pelos conhecimentos científicos pode oportunizar a formação de colchas de reflexões, que confluem pelas linhas da costura a diversidade/multiplicidades de saberes. Isto contribuirá para o desenvolvimento, nos estudantes, da aptidão reflexiva de costurar as diversas e, ao mesmo tempo semelhantes, leituras de semiárido em favor do respeito, do conhecimento e da valoração da diversidade biológica e de saberes das quais dispomos.

Portanto, como professores/as, devemos tentar descobrir constantemente os segredos dos cadeados que tentam manter longe das escolas e universidades os saberes que estão sendo construídos há diversas gerações, a fim de atravessar os muros que separam conhecimentos que devem ser religados para a formação de indivíduos com conhecimentos multidimensionais e complexos, que privilegiam todas as dimensões contingentes a um problema, que no nosso caso, tem culminado com a degradação progressiva do semiárido.

POR QUE UMA BIOLOGIA MÚLTIPLA E COMPLEXA?

Desde que nascemos, somos incitados a ordenar todas as coisas por hierarquia, o que acaba por gerar um padrão de pensamento que legitima – porque compreende como natural – as desigualdades sociais e de acesso à dignidade humana. Desde que nascemos somos incitados a separar e excluir o diferente, o diverso de nós. Um protocolo da exclusão é insistentemente repetido na família e na escola, mesmo que esse protocolo se acondicione nas estruturas inconscientes dos pais, adultos e professores (ALMEIDA, M. D. C. D., SEVERO, T. E. A. *et al.*, 2013).

> Para pensar a educação como experiência da diversidade é urgente restabelecer um diálogo entre ciência e tradição. E isso porque a faculdade de representar o mundo, aferir sentido às coisas, fixar medida, quantificar, imprimir valor aos fenômenos, formalizar e conceber aproximações e afastamentos entre fatos e matérias se constitui na matriz antropológica do processo de viver e conhecer, portanto, não se configura numa aptidão específica da ciência. Alimentadas pela aptidão universal para conhecer, as sociedades humanas têm, ao longo do tempo, expressado uma multiplicidade de saberes que denotam estratégias distintas do pensamento (ALMEIDA, M. D. C. D., SEVERO, T. E. A. *et al.*, 2013, p. 8).

Sob esse ponto de vista, destaquemos a importância que tem sido dada às teorias e conteúdos consagrados hoje pelas ciências formais, presentes nos livros e manuais técnicos e que vem permeando os currículos dos cursos de Ciências Biológicas. Esses tiveram sua origem a partir de conhecimentos locais construídos com afinco e cuidado, como fruto de várias observações sistemáticas, testadas e avaliadas. Muitos dos saberes paradigmatizados e universalizados pela cultura científica nasceram de experiências singulares e locais por indivíduos providos de curiosidade e inventividade na forma de compreender a natureza.

Tendo por método a cisão e a análise para melhor compreender, a purificação dos saberes e das técnicas em direção às especialidades cada vez mais herméticas fomentaram a fragmentação do pensamento. A ironia é que a consolidação deste padrão de método, e consequentemente do estatuto científico moderno, "só foi possível às custas da redução, assimilação e negação", além de organizações sistemáticas de outras ordens, construídas longe das academias (ALMEIDA, 2010, p. 58).

Nos espaços não acadêmicos, verdadeiros pensadores e intelectuais procuraram e procuram ainda hoje descrever e compreender as diferentes relações, formas e interações presentes na natureza. Os saberes construídos pelas suas observações sistemáticas são rigorosos, assim como os construídos através do paradigma científico, constituindo fontes de inspiração e pesquisa para as ciências formais, que levam consigo a marca dos métodos acadêmicos e da quantificação laboratorial.

Os dispositivos de compreensão do nosso ser no mundo são e foram construídos por esses intelectuais. Em macroescala, até mesmo os grandes paradigmas da ciência, marcados pela certeza, frequentemente tomam como base estas observações que, por sua vez, recebem maiores dimensões apenas quando possuírem a aceitação da comunidade acadêmica e, posteriormente, um estatuto de verdade única.

Esses saberes, batizados de saberes da tradição (ALMEIDA, 2006; 2007; 2008; ALMEIDA ; PEREIRA, 2008; SILVA, 2008; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2012) são, em sua essência, uma observação rica da natureza, construída no seio de suas interações. Sua compreensão abre espaço para a multiplicidade de saberes, culturas e valores diferentes dos nossos, embora sejam frequentemente postos em segundo plano, como formas de conhecer menos importantes, ou simplesmente excluídos da rede de disseminação das instituições educacionais.

Apesar de sua riqueza e densidade, esses saberes muitas vezes são concebidos como inconsistência ou esotéricos. O fato é que os saberes da tradição são pertinentes para as comunidades que os têm como necessários para a sua sobrevivência na caça, na pesca, na construção de moradias e na leitura dos fenômenos naturais. Mas não só. Têm, também, demonstrado sua pertinência enquanto ponto de bifurcação do pensamento, alimentando pesquisas científicas de ponta, como o desenvolvimento de novos fitoterápicos na área médica.

Daí porque as observações sistematizadas pelos *intelectuais da tradição* – aquelas pessoas que, mesmo não tendo frequentado escolas ou universidades, constroem conhecimentos pertinentes sobre o mundo – devem ser avaliados e discutidos para ampliar e renovar os conhecimentos já oficializados como verdadeiros. Há sempre várias versões e interpretações para os mesmos problemas, e essa diversidade é o valor maior das expressões culturais.

Os pensadores da natureza nos ensinam a conhecê-la pela sua beleza, pela curiosidade e a pulsão de exercitar o pensamento. Aprendemos a admirar a sua multiplicidade de formas e dinâmicas, os ecossistemas, os regimes das águas, os comportamentos do vivo e a diversidade de interações. Os intelectuais da tradição se valem de diferentes elementos do meio e "transitam por diferentes domínios – físicos, biológicos e culturais – para construir um conhecimento ecossistêmico" (ALMEIDA, 2007, p. 10).

Os saberes da tradição construídos sobre o meio ambiente e suas interações são conhecidos, também, como saberes tradicionais ou saberes etnobiológicos (AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; S. P., 2002). Estes saberes são, assim como os saberes construídos pela ciência, construídos através de observações. Estas seguem sempre experimentações no amplo laboratório vivo do lugar onde moram estes pensadores, verdadeiros laboratório a céu aberto. Como Francisco Lucas da Silva, dezenas de intelectuais da tradição, mais próximos de nós do que pensamos, teriam muito a dizer para a construção de uma Biologia aberta, complexa e capaz de dialogar com conhecimentos construídos por métodos e experiências diferentes das suas próprias.

A educação biológica quando ancorada nestes saberes da tradição e na etnobiologia pode facilitar a aproximação entre conhecimentos pertinentes ao cotidiano dos sujeitos e conhecimentos sistematizados pela cultura científica. Para isso, é necessário que as compreensões de vida e mundo que é parte de todo indivíduo sejam utilizadas como gatilho nas descobertas e na percepção das teias de relações que permeiam as Ciências da Natureza.

Ter como estratégia de método a complementaridade entre dispositivos científicos e aqueles emergentes dos saberes da tradição pode permitir a religação de conhecimentos diversos, formalizando os conhecimentos científicos pela lógica do sensível (ALMEIDA; SEVERO, 2012). Logo, o diálogo entre saberes da tradição, conhecimentos etnobiológicos e científicos no contexto escolar pode funcionar como um operador cognitivo para os estudantes na elaboração de compreensões fundamentadas em uma prática reflexiva de cunho existencial.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) preconizam que o ensino de Biologia deve estimular o estudante a articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro de uma ciência que deve englobar outras ciências e conhecimentos. Isso quer dizer que o ensino de biologia deve prover reflexões por meio de uma prática artesanal de tear os fios de conhecimento concebidos pela hibridização entre saberes da tradição, etnobiologia e conhecimentos científicos.

Partindo do pressuposto de que as compreensões do observador permitem a oxigenação da cisão entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, mundo fenomenal, teoria e prática, saber e fazer (ALMEIDA, 2012, p.43); usamos como hemoglobina para transportar o oxigênio destas reflexões três ambientações que se entrelaçam no âmbito da compreensão biológica.

Em uma primeira ambientação temos o tema transversal Meio Ambiente trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais como o berço de uma grande rede de seres interligados, interdependentes, onde para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, por meio de relações múltiplas. Portanto, trabalhar

este tema transversal no contexto em que o estudante está inserido (o semiárido) pode ser essencial no desabrochar das percepções que os mesmos têm sobre este meio, os fenômenos concernentes ao mesmo e como estes afetam (se afetam) sua vida, como por exemplo, a problemática da seca.

Segunda ambientação. A problemática da seca está intimamente ligada ao ciclo das águas que consiste da evaporação da água de oceanos, rios, mares, lagos e do corpo dos seres vivos e seu retorno à superfície da Terra na forma de chuvas. (LINHARES; GEWANDSZNAJDER, 2005). O fenômeno das chuvas pode ser identificado a partir de mecanismos de grande escala (que causam a precipitação) associados a mecanismos de meso escala que advém das perturbações ondulatórias no campo dos ventos Alísios, complexos convectivos e brisas marítima e terrestre; e mecanismos de micro escala que se constituem de circulações orográficas e pequenas células convectivas. (MOLION; BERNARDO, 2002).

Terceira ambientação. A fenomenologia das chuvas também é muito bem representada pelos intelectuais da tradição que não dispõem dos sofisticados equipamentos que favorecem os meteorologistas e, para tanto, se baseiam na leitura amiúde da natureza. Francisco Lucas demonstra que esse trabalho minucioso de previsão requer tempo, experiência e interpretação da natureza, uma vez que este processo pode ser identificado através da observação de detalhes mínimos como a retirada de um formigueiro da beira d'água para um tabuleiro.

Ao conceber o casamento entre as ambientações explicitadas acreditamos que este pode trazer benesses imensuráveis a ambos os lados, uma vez que esta união tende a conceber filhos/estudantes capazes de transitar pelas diferentes áreas do conhecimento, fazendo-as dialogar e articularem-se entre si. A educação, à luz da complexidade, pode contribuir na formação de indivíduos que não se cegam pelo câncer da introspecção de conhecimento científico mesquinho e "puramente objetivo", mas que se deixam tomar pela metástase do conhecimento que percorre todos os extremos a fim de formar compreensões ancoradas em uma lógica ampla, complexa e de cunho vivencial.

TECER OS FIOS DOS SABERES DA TRADIÇÃO, ETNOBIOLOGIA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Toda a argumentação exposta até aqui fundamenta esta proposta que objetiva lançar bases para pensar a articulação entre saberes da tradição, conhecimentos científicos e etnobiológicos como estratégia do pensamento na elaboração do conhecimento acerca da problemática anunciada, de modo que o ponto de partida esteve alicerçado em cinco eixos.

O Primeiro Eixo envolve a investigação da utilização dos saberes tradicionais (conhecimento etnobiológico) no processo de ensino e aprendizagem de biologia, tendo como foco a compreensão do Meio Ambiente. Para tanto, o educador biólogo pode se inserir no cotidiano dos estudantes a fim interagir mais profundamente com os mesmos deixando-os à vontade para se despir das amarras do racionalismo e demonstrar suas concepções sobre o meio ambiente. O foco consiste de priorizar um diálogo entre os conteúdos trazidos pelos livros didáticos e, ao mesmo tempo, priorizar conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes.

O Segundo Eixo consiste de construir proposições híbridas para o ensino de ecologia que dialoguem com os saberes tradicionais e os saberes científicos para a compreensão da problemática, com enfoque nos fenômenos meteorológicos do semiárido. Isto pode acontecer por meio da sistematização e exposição dos saberes tradicionais (etnobiológicos) dos alunos, de seus familiares,

e de outros intelectuais da tradição com os quais eles têm contato. Uma alternativa é propor uma atividade provocativo-propositiva onde os alunos façam uma pesquisa de campo com intelectuais da tradição a fim de conceber outras formas de compreender a seca e os fenômenos meteorológicos que não estejam nos livros didáticos. Para fazer *aspergir os feromonas* dos saberes sistematizados na pesquisa sugerida podemos empreender um debate sobre a seca com enfoque no processo de formação das chuvas na região do semiárido.

Por último, o Terceiro Eixo que envolve a organização de bases teóricas para abordar o ensino e a aprendizagem de biologia priorizando uma ecologia das ideias. Aqui podemos, coletivamente, sistematizar as informações identificadas ao longo das pesquisas realizadas pelos estudantes para promover uma articulação/aproximação entre conhecimentos científicos e saberes da tradição (etnobiológicos). Esta sistematização de conhecimentos, de comum acordo com os professores, poderá ser feita por meio de montagem de jogos, cartilhas, oficinas, textos paradidáticos, entre outros.

Após essa sistematização, pode se estabelecer um diálogo com os professores das turmas participantes e os demais professores da escola das atividades desenvolvidas e seus respectivos resultados, a fim de avaliar se as mesmas tiveram implicações positivas na construção de um conhecimento multidimensional, ou seja, que contempla a importância da (re) aproximação dos saberes, com os conhecimentos de cunho científico e os da tradição, simultaneamente. Por fim pode-se retomar o início, propondo que os estudantes respondam o questionário acerca da compreensão de meio ambiente, seca e fenômenos meteorológicos.

HORIZONTES E POSSIBILIDADES

O trabalho artesanal de transitar por diversas áreas do conhecimento e fazê-las dialogar entre si reconectando aquilo que direta ou indiretamente já estão interligados deve ser tomado como prática cotidiana do professor dentro e fora da sala de aula. Buscando assumir essa postura de professor/viajante trilhamos caminhos com a finalidade de ver a coadunação entre conhecimentos científicos e saberes da tradição e etnobiológicos no espaço da sala.

Com isso, procuramos mostrar que o conhecimento sistematizado longe das academias é tão válido quanto o sistematizado no interior destas, posto que sejam ricos de interpretações, leituras da natureza e sistematizados ao longo de toda uma vida de observações detalhadas. O que se percebe é que os vários conhecimentos podem e devem, constantemente, ser articulados entre si no intuito de estimular o conhecimento do conhecimento dos pensadores/estudantes que saem das escolas e universidades.

O desenvolvimento deste trabalho nos dará condições de construir junto aos estudantes participantes da pesquisa uma forma de pensar mais próxima da natureza a partir das informações que os mesmos sistematizaram. Buscamos, também, priorizar, a facilitação do acesso aos saberes construídos pelos intelectuais da tradição inerentes aos contextos em que os estudantes encontram-se inseridos, incentivando a valorização destes conhecimentos para construção de um processo cognoscente que englobe aspectos multidimensionais, complexos e inter-relacionados.

Por fim, que não necessariamente o é, propomos a instrumentalização, pelos estudantes, a partir dos conhecimentos construídos por meio das informações coletadas dentro e fora do espaço escolar. A instrumentalização e sistematização das informações coletadas, tratadas e analisadas

pode se constituir de construção de material didático e de divulgação (cartilhas, textos, mapas, jogos, entre outros) que servissem para ler, refletir e discutir os saberes construídos por estes intelectuais tanto na escola quanto fora dela.

REFERENCIAS

AMOROSO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. P. **Métodos de Coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Anais, Rio Claro – São Paulo, 2002.

ALMEIDA, M. D. C. D. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, E. C. D. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**: Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. Para pensar bem. In: SILVA, F. L. D. (Org.). **A Natureza me disse**. Natal: Flecha do Tempo, 2007.

_____. Complexidade e Ecologia das Ideias. In: ALMEIDA, C. e PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de Complexidade 2**. São Paulo: Xamã, 2008.

. Complejidad y el Vuelo Incierto de La Mariposa. **Visión Docente Con- Ciencia**, n. 47, p. 5-19, Abril 2009.

_____. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010a.

_____. **Pensamento do Sul como reserva Antropológica**. Versão reduzida publicada em: Para um pensamento do Sul – Diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC. Departamento Nacional. 2011 – pg. 72-78. Versão completa (Inédito). 2010b.

ALMEIDA, M. D. C. D.; PEREIRA, W. F. **Estaleiro de saberes ou um ensino- educativo para o século 21**. fac-simile distribuído para rede pública de ensino. Natal: UFRN 2008.

ALMEIDA, M. D. C. D. et al. **Saberes da tradição e diversidade cultural: catografias de uma ética para um ensino educativo**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba 2013.

ALMEIDA, M. D. C. X. D. **Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.

ALMEIDA, M. D. C. X. D. et al. **Diversidade cultural e ética para uma ecologia das idéias e da ação**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. Recife: Editora da UFPE 2013.

ASSOCIAÇÃO CAATINGA – Conheça e preserve o surpreendente mundo da Caatinga. **Fauna**. Fortaleza, 2013. Disponível em: < http://www.acaatinga.org.br/index.php/o- bioma/sobre-o-bioma/fauna/> . Acesso em 20 de jun. de 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC). **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares a os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Mapa da Vegetação do Brasil**, 2000.

CIRILO, J. A. Políticas públicas de recursos hídricos para o semi-árido. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, p. 61-82, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, L. B. A Importância da História e da Cultura nas Leituras da Natureza. **Inter-ação (Goiânia),** v. 33, p. 89-112, 2008.

LEAL, I. R.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. **Ecologia e Conservação da Caatinga**. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2003.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F. **Biologia: volume único.** – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2005.

MOLION, L. C. B.; BERNARDO, S. O. **Dinâmica das chuvas no nordeste brasileiro. Uma revisão da dinâmica das chuvas no nordeste Brasileiro**. Revista Brasileira de Meteorologia, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2002.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. SILVA, F. L. D. **A natureza me disse**. Natal: Flecha do Tempo, 2008.

Parte XVII

Multiplicidade e diferentes abordagens de pesquisa e prática

O PAPEL DO PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO

HELENA PERPETUA DE AGUIAR FERREIRA
UERN – helenaaguiar@gmail.com
NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
UERN – fariasnorma@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais, amplia-se a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (LIBANÊO, 2011).

O artigo trata de recorte de um estudo em nível de mestrado, discuti sobre o campo da Educação não Formal, área que no Brasil, a partir dos anos 1990 apresenta significativo crescimento, objetivando contribuir no processo educativo do cidadão para sua inserção social, intelectual e do trabalho. O campo do não formal não é uma opção exclusiva pelas classes emergentes ou desfavorecidas, e sim de todos em busca de "educações".

A sociedade contemporânea tem solicitado os profissionais da educação, na educação não formal, em especial o pedagogo. Desta forma, não o limitando somente ao espaço escolar. Assim, cabe ao Curso de Pedagogia possibilitar uma formação, que integre conhecimentos teóricos e práticos e, também, possibilite ferramentas necessárias para seu trabalho em diferentes locais que desenvolva ações educativas.

O estudo[1] procurou compreender a atuação do pedagogo no campo da educação não formal, questionamos de que forma vem se desenvolvendo as práticas pedagógicas de pedagogos com crianças/adolescentes na relação de ensino dentro da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região existente no município de Mossoró/RN[2] (AAPCMR).

Desta forma, descrever as práticas pedagógicas do pedagogo que atuam no campo da educação não formal focando discutir o ser professor de educação não formal, às metodologias utilizadas, às metas desejadas e organizadas, às aprendizagens e saberes dos seus alunos e à avaliação. Nesse artigo dedicamos em apresentar o ser professora/pedagoga envolvida na relação de ensino-aprendizagem com crianças com oncologia e filhos de pais em tratamento que passam por algum tempo na AAAPCMR, casa de apoio, lugar que oferece diferentes atividades educativas: aula de música, aula de dança, aula de natação e o aulas que foca dar continuidade as estudos dessas crianças e/ou reforço escolar.

[1] Em consonância com as discussões do programa de Pós Graduação em nível de mestrado – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na linha de *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*.
[2] Casa de apoio recebe crianças/adolescentes em tratamento de câncer, junto com seus acompanhantes permanecem por longos períodos.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

A educação formal sempre esteve atrelada à evolução dos acontecimentos da sociedade em prol de preparar o cidadão para a convivência, organização e preparação para o mundo do trabalho. À universidade, como instituição que tem a função de contribuir para a educação, por sua vez, cabe a responsabilidade da formação inicial e permanente.

Nos últimos anos, tivemos acontecimentos significativos que refletiram diretamente na sociedade, hoje vista como democrática, plural, participativa, integradora e marcada pelo avanço das tecnologias. Por esse motivo, vem solicitando um profissional docente que abandone a condição de mero transmissor do conhecimento e se torne promovedor e transformador da educação.

Vamos perceber através de estudos em Gohn (2010), Park (2007) que a educação não formal corresponde a ações educativas cujas práticas encontram-se fora, em diferentes lugares: hospitais, ONGs, APAE, museus, movimentos sociais, dentre outros, sendo compreendida como aquela que apresentam certa sistematização, organização, planejamento, intencionalidade e estão comprometidas com ações sociais. Em nossos estudos, foi possível percebermos também que os objetivos das ações educativas desses contextos estão centrados na realidade de seus atendentes, que as práticas pedagógicas focam, na maioria das vezes, em uma ação individualizada, que as atividades pedagógicas vão se alternando conforme a necessidade do grupo e que há autonomia das escolhas no fazer que permitam ao educando a construção e (re)construção de conhecimentos voltados para o saber ser e o saber fazer, dando-lhes condição de (re)ler e interferir em sua realidade quando desejar.

Consequentemente, no campo da formação inicial do professor nos últimos anos tem havido avanços significativos, assim como no campo do currículo e, mais recentemente, no campo do saber docente, os quais, quando a podemos constatar que a ação pedagógica no campo da educação não formal, como apresentam pesquisadores como Park (2007) e Libâneo (1999) dentre outros, tem tido um crescimento significativo na última década, já que a sociedade tem solicitado pedagogos para a atuação.

O Curso de Pedagogia atual tem se organizado e se responsabilizado pela formação de professores, formação inicial para a docência, contemplando também a gestão de questões da área de serviços escolares e de saberes que possibilitem atuar em diferentes contextos, conforme a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP n°. 5/2005. Destina-se então à atuação na educação infantil, fundamental dos anos iniciais, direção, supervisão, coordenação, orientação, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal, em cursos de educação profissional, bem como em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ressaltando os princípios que norteiam o Curso de Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), o graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP n°. 5/2005 – salientam a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem nos processos educativos de âmbito escolar e de espaços não escolares.[3]

Entretanto, pesquisas desenvolvidas por Bernadete Gatti, da fundação Carlos Chagas, apontam o Curso de Pedagogia ainda hoje ancorado no perfil de bacharelado, formando especialistas e técnicos, distanciando-se da proposta dos documentos educacionais vigentes que apresentam a tarefa de formar professores, com ênfase em professores alfabetizadores.

Gatti (2009) afirma que o grande desafio da formação inicial está em preparar o profissional de educação para ser professor, aquele que está em sala de aula, lidando com o ensino-aprendizagem, com o currículo escolar, com os conteúdos, com as metodologias, com o conhecimento, com as relações entre alunos e professor, uma vez que, na atualidade, falta um repertório entre a teoria e a prática para a área de trabalho desse professor, tornando assim um profissional frágil diante da sua própria profissão.

Pimenta (2002), ao se reportar à formação inicial, diz que os professores adquirem saberes sobre a educação e a pedagogia nos cursos de formação, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos enquanto não passarem pela prática em seu campo de atuação. Nesse ambiente, o contato com tais saberes possibilita encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. Sendo assim, "a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz" (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA, 2002, p. 26).

Diante dessa discussão, ressalta-se que a formação inicial, enquanto espaço de construção do saber e do fazer do professor, tem que avançar como ciência de educação e práticas educativas para favorecer subsídios ao profissional da educação. Na medida em que avança no processo formativo, sua compreensão acerca dos fenômenos educativos dá condições para que construa sua identidade. Assim, os diversos campos e contextos da educação tendem a ser concebidos no âmbito do desenvolvimento profissional.

SER PROFESSOR/PEDAGOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS DESAFIOS NA PRÁTICA

Ser professor, segundo Rubem Alves em entrevista a Itajubá em Foco, é ser um sedutor, aquele que desperta a fome e o desejo de aprender. A esse respeito, Tardif (2010) diz que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro.

Os estudos de Piaget (1975), por sua vez, reconhecem a importância do professor como alguém que dispõe de conhecimentos historicamente produzidos e proporciona condições para que a criança possa se apropriar de tais conhecimentos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP n°. 5. 05/2005 (p. 8), "o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola".

Gohn (2010, p. 29), em outra perspectiva, ao dialogar sobre o professor no contexto da educação não formal, acrescenta que ele é "aquele que está comprometido com a mediação de conhe-

[3] No contexto educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer n^{0}. 05/2005, não definem o conceito de espaço não escolar. Em consequência, muitas interpretações são construídas, gerando definições diversas e equívocos acerca de seu real sentido por parte dos educadores.

cimentos e o desenvolvimento do sujeito trazendo como o grande Educador, aquele com quem interagimos ou nos integramos".

Para esse trabalho, ser professor compreende o entendimento de todos os autores citados, tanto na escola e/ou em espaços da educação não formal. É ser um profissional da educação envolvido com questões da educação, sujeito que se constitui de inúmeros fatores, não somente os exemplificados nas teorias e metodologias, estando comprometido com as possibilidades do desenvolvimento do outro.

O professor hoje, diante das novas demandas sociais e da era tecnológica, tem o papel de não apenas ser um transmissor de conhecimentos, mas também é responsável e envolvido com a formação de valores, preparando a pessoa para a vida e o trabalho. Para isso, esse profissional precisa abrir espaços alternativos e se integrar em discussões, reflexões, análises críticas e processos permanentes de formação, sendo necessário que ele seja também um ser pesquisador (PIMENTA, 1999).

Ao analisarmos o ser professor em diferentes contextos, mesmo com base na formação inicial que está focada na docência, percebemos que sua função não se limita apenas à mediação do saber, mas também envolve (re)organização do saber e elaboração de novos saberes, sendo sua formação inicial a essência dessa discussão.

O ser professor/pedagogo e o seu papel no campo da educação não formal, contexto específico desta pesquisa, se constituem em diferentes momentos e perpassam variados elementos como: a formação inicial e continuada, o ambiente no qual está inserido, as ações que o cercam, o perfil de crianças/adolescentes com quem trabalha, as necessidades de cada sujeito envolvido com o aprender, sua visão de educação, dentre outros.

Quando nos referimos ao ser professor, estamos tratando de sua profissionalidade, com base em Sacristán (1999, p. 69), e trazendo como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". A caracterização do ser professor em diferentes contextos educativos tem se constituído por um conjunto de conhecimentos específicos, das relações, da particularidade do contexto, dentre outros. A formação inicial tem tido papel importante para esse processo.

A fala da professora/pedagoga esclarece nossa afirmação:

> *Ser um professor no contexto fora da escola [silêncio/pensando] não deixa de ser professor, mas é [silêncio/pensando], ele é muito mais, você é um [silêncio/pensando], é um professor em um universo de outras áreas, de outras profissões em uma só. É ser igual e diferente. Ser muito aberto, muito aberto a tudo que possa vir, surgir e estar disposto a atuar como educador de muitas formas.*

Percebemos que essa construção do ser e fazer não é algo estático, linear, pois vai se moldando e se (re)significando a cada situação. De acordo com Nóvoa (1996), ao buscar compreensão acerca dos caminhos do ser professor, o perfil da identidade docente não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto acabado, ele é um elemento em construção, dependente da maneira de ser e de estar na profissão.

Pimenta (1997, p. 76) contribui com as ideias defendidas por Nóvoa (1996) ao acrescentar que a construção do ser profissional do professor é um processo que ocorre

> [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de se sentir no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e

> anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.

As relações entre pares também são um somador para esse desenvolvimento de sua forma de ser professora/pedagoga. No momento da observação, podemos perceber que não é tão fácil para um professor lidar com as múltiplas equipes envolvidas no contexto não formal, uma vez que sua ideia de atuação é historicamente construída para ter seu próprio espaço e ser "dono dele". O trabalho em equipes, de diferentes áreas, tem se somado às particularidades da educação não formal.

Em sua fala, a professora/pedagoga relata os desafios de estar em um contexto diferente do seu, o familiarizado escolar.

> *Precisa tá aberta a tudo que venha a Casa, o trabalho com várias pessoas, as situações inesperadas, as crianças com contextos inesperados, os desafios que o próprio espaço que você tá trabalhando tem: seja de material, seja físico, seja nas relações com seus colegas, enfim todos os desafios. E olhe que são inúmeros, eu falo aqui do meu, mas eu fico imaginando os outros, em outros espaços não escolares, quantos desafios lá num podem existir* [...].

Analisamos que a professora/pedagoga na *Casa* apresenta dois grandes desafios em sua atuação no campo da educação não formal, os quais fazem parte de seu caminhar nesse ser professor. A dificuldade da relação entre teoria e prática (que podemos encontrar na escola), no sentido de a docente apresentar dificuldades de dialogar o que ela apreendeu na formação inicial com sua atividade profissional, configura seu primeiro obstáculo.

A construção do seu papel no contexto em que está inserida (construção de seu ser profissional no contexto não formal) é colocada por ela como um segundo desafio, pois, durante a investigação, averiguamos que os afazeres da professora/pedagoga são diversificados, sendo necessárias habilidades, capacidade de interpretação e improvisação em seu trabalho educativo, o que requer uma formação sólida.

Defendemos a formação inicial como essencial para o redirecionamento das ações, base para uma reflexão crítica da prática docente. No entanto, a professora/pedagoga ainda não conseguiu fazer relação, buscar subsídios na sua formação.

A professora/pedagoga, como já destacado, divide-se entre os afazeres do ser professora e os afazeres da *Casa*, no que se refere a organizar a condição do seu trabalho, a assumir outras funções que ultrapassam os limites de uma sala de aula. É importante ressaltar o valor do seu trabalho, que vai desde auxiliar as tarefas dos alunos da escola, realizar reforço escolar, oferecer condições pedagógicas ao aluno afastado da escola até visitar crianças que estão em suas casas, levando atividades, dentre outras.

Observamos que a sala de aula da professora/pedagoga sujeito da pesquisa configura-se como um espaço planejado pedagogicamente, com diferentes recursos pedagógicos, em que tudo se encontra no devido lugar, no que se refere à organização. Há o trabalho com crianças de diferentes níveis de idade/aprendizagem, todos ao mesmo tempo, com atividades coletivas e direcionadas, respeitando-se, quando permitido, as particularidades de

cada um. Esse trabalho ocorre em salas multisseriadas/multianuais, as quais consideramos similares às encontradas na educação formal. A professora/pedagoga informa:

> *No momento de estar com as crianças, você é um educador o tempo inteiro e em diversas situações não é só ensinar a ler e escrever, fazer uma atividade programada, não é, é um professor eclético da hora que a gente entra aqui a hora que a gente sai, a cada história que*

> *a gente conhece, a cada desafio que essa criança traz com ela, não existe um padrão, são crianças com idades diferentes, cada uma em um nível de escola, cada uma com diferentes dificuldades dentro do mesmo espaço, não existe uma linha única de educar.*

A compreensão acerca do papel da professora/pedagoga na AAPCMR tem se constituído em questões que envolvem o seu fazer pedagógico e as suas diferentes atuações, como ser professora, ser secretária, ser coordenadora, entre outras. Algumas questões serviram para refletirmos: o que significa ser professora nesse espaço? Quais os desafios postos nesse contexto? Ela ressalta que o trabalho com crianças de 3 a 12 anos na relação de ensino- aprendizagem com diferentes níveis é um desafio, devido à complexidade de seu papel e de sua atividade educativa. Os alunos, por se encontrarem em níveis diferenciados de aprendizagem (saúde, idades/níveis de aprendizagem e dificuldades), limitam-se a um fazer educativo que contemple um processo integral de desenvolvimento.

A instituição, nesse bojo, também se insere como responsável na construção de seu papel profissional e no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Afirmamos isso ao tomarmos como base as atividades múltiplas realizadas pela professora/pedagoga. São atribuídas a ela as funções de ajudar na limpeza da associação, estar na recepção atendendo telefones e organizando o ambiente, gerenciar o funcionamento de sua sala, buscar junto à instituição doações para a manutenção da *Casa*, ajudar a coordenadora a entrar em contato com as escolas de origem dos alunos, dar lanche às crianças, criar mecanismos de documentação para validar seu trabalho. Sua fala caminha com as discussões anteriores:

> *Aqui não somente ensino, aqui eu tenho outros afazeres, eu nunca tô parada, existem muitas coisas, desde organizar material, a limpar sala, tá atendendo um telefone pra tá tirando dúvida de alguma mãe, pra tá revendo algum horário de alguma criança, a tá sentando com o serviço social, a tá sentando com a psicóloga, a tá sentando com a nutricionista, pra tá passando algum caso de paciente que eu notei naquele dia, que tá precisando de alguma assistência a mais, enfim, é um, é um [gaguejou], é como eu disse é muito mais do que ensinar a ler e escrever muito, muito, muito mais.*

Sacristán (1999, p. 71) diz que, "para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que se estão inseridos".

A falta de uma definição específica de suas atividades dentro da *Casa*, a não valorização e reconhecimento da importância do seu trabalho como colaboradora do desenvolvimento intelectual das crianças e o não horário dedicado exclusivamente aos atendimentos pedagógicos, como tem sido para os demais profissionais, talvez sejam os maiores desafios para a professora/pedagoga e para a sua prática pedagógica.

Durante a observação, analisamos que a professora/pedagoga se sente confusa e incomodada frente a esse cenário, o qual a coloca como uma profissional de muitos afazeres: *a faz de tudo*. Ela repete ser de sua responsabilidade a manutenção e a organização do espaço, ficando sua prática pedagógica em uma última instância no ambiente. As dificuldades no espaço de trabalho são fatores determinantes na construção do seu ser professor. A professora/pedagoga esclarece: *Todas as outras atividades têm horas específicas, as minhas na hora que der. Como eu consigo traçar um bom atendimento assim?*

Nesse contexto, percebemos que há no cotidiano da Associação pontos destacados por Esteve (1999) a respeito da desvalorização acerca do papel e do ser professor: o desajustamento e a in-

satisfação perante os problemas reais da prática; a inibição de envolvimento pessoal; a baixa estima profissional; e a acomodação das suas ações.

A interação entre os instrumentos metodológicos da pesquisa e os dados coletados (observação e entrevista) pôde nos apontar dificuldades para nosso sujeito da pesquisa desenvolver o perfil do pedagogo no espaço não formal, foco desta investigação. A professora/pedagoga encontra-se restrita ao espaço de atuação, uma vez que seu ambiente profissional acaba não propugnando a autonomia essencial para sua atuação educativa. Esse ponto tem sido motivador de outras práticas da professora/pedagoga que transcendem sua atuação nesse espaço, relatadas mais à frente, uma vez que esta tem criado pontes entre seus atendimentos pedagógicos e os atendimentos pedagógicos hospitalares e em domicílio, resultando na primeira Classe Hospitalar de Mossoró.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 25), "para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)". Reconhecemos que esse fato não é tão simples assim, uma vez que a própria formação do professor tem dificuldade nessa construção de identidade e autonomia profissional.

Ao pedagogo cabem, nesse momento, grandes desafios quanto à sua atuação no campo não formal, por se tratar de espaços que requerem autonomia dos seus envolventes, exigindo uma criatividade que não se encontra dentro de um pensar fechado, preocupado em atender a um sistema/programa. Dessa forma, de acordo com Matos e Muggiati (2006, p. 15),

> [...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional.

Não há dúvidas da necessidade e importância de se formarem professores/pedagogos para que contribuam no desenvolvimento dos sujeitos, em diferentes momentos e contextos. O profissional da educação tem abraçado diferentes ações pedagógicas e atuado em diversos ambientes que apresentam processos educativos. Por essa razão, precisamos compreender melhor as particularidades que envolvem esses contextos: tempo, espaços, intenções, objetivos, maneiras do fazer pedagógico e de atuação em que temos visto professores exercendo várias atividades ao mesmo tempo, dentre outros. Na investigação, podemos averiguar que o trabalho pedagógico na educação não formal vem trilhando ações que podem se diferenciar das do escolar, uma vez que os sujeitos não têm a sensação de estarem no ambiente escolar, mas sim em outro lugar de aprendizagens, mesmo focando os mesmos elementos da educação formal: conhecimentos e formação de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa investigação, identificamos em nosso estudo que o profissional da educação, o pedagogo, perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Por esse motivo, não é mais possível afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Ser professora/pedagoga na AAPCMR é estar comprometida com o desenvolvimento do outro e aberta às mudanças do ambiente, viver (re)organizando e (re)adaptando seus afazeres em prol das particularidades de seu alunado/aprendiz. Esses contextos educativos além dos muros não escolares estão envolvidos com a inserção social, buscando ofertar diferentes aprendizagens conforme a necessidade de cada alunado, nesse sentido, são necessários educadores com espírito inovador.

Destacamos que ser professor da educação formal precisam ser um profissional com formação inicial sólida, um educador comprometido com o conhecimento e desenvolvimento do outro, necessitando estar em constante formação.

A formação inicial tem seu papel nessa construção, uma vez que é responsável por desenvolver recursos e estratégias de trabalho do professor/pedagogo. Como trazem Sacristán (1999), Veiga (1994), Esteve (1999), Nóvoa (1999), Pimenta (1999), Libâneo (1999), dentre outros, é importante que todo profissional da educação tenha consciência de as suas práticas pedagógicas, para agir frente a elas. Isso permite a formação de um conjunto de características específicas do ser professor.

REFERENCIAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

GATTI Bernadete, **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 5 maio 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 14. (Coleção questões da nossa época).

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o Curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, António. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. **Palavras Chave em Educação não formal**. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Setembro, 2007.

PIAGET, Gean, **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de Professores: saberes da docência e identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p 72-89, jul.-dez. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

JOVENS E A CULTURA DE PAZ: UMA ABORDAGEM SOCIOPOÉTICA NA ESCOLA

CLAUDILENE SANTOS DE LIMA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Integra o Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania vinculado ao PPGED/UFPI. Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/ UFPI por dois anos com os projetos intitulados: Práticas Culturais de Jovens Urbanos na Construção de suas Identidades e Juventudes, Mídia e Violências sob orientação da Professora Drª Maria do Carmo Alves do Bonfim. Participou na Coordenação do Projeto de Extensão: Pré Vestibular Popular da UFPI como apoio pedagógico. Participa de eventos acadêmicos locais, nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos. Atualmente é aluna do Mestrado em Educação da UFPI. Integra o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas-OBJUVE/UFPI. Realiza estudos sobre Juventudes, Práticas Culturais e Violência nas Escolas – claudi20lene@hotmail.com

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA
Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2012), Pós - Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (2007), Graduada em Pedagogia pela UFPI - Universidade Federal do Piauí (2004), Licenciada em Educação Religiosa pela Faculdade Assembleiana de Brasília (2001). Professora da Educação Básica da Rede Pública. Professora Substituta da Universidade Estadual do Piauí (2013). Proficiente em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Piauí e pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania vinculado ao PPGED/UFPI. Integra o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas - OBJUVE/UFPI. Realiza estudos sobre relações de gênero, Cultura de Paz, Juventudes e Práticas Educativas – doloresvieiraeduc@hotmail.com

VANESSA NUNES DOS SANTOS
Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2009), pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Licenciatura Plena em História (2010), pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Especialização em Educação e Proteção Social (2011) pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Vinculado ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Gênero eCidadania - NEPEGECI e integrante do Observatório das Juventudes, cultura de paz e violências na Escola - OBJUVE. Possui formação em Sociopoética. Desenvolve estudos na área dasViolências nas escolas, Práticas educativas, Convivência escolar, Gênero e Sexualidade – nessanunes2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de minicurso ministrado durante o VII Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, ocorrido no período de 11 a 12 de 2012, em Teresina – Piauí. A referida experiência teve o objetivo de discutir a Cultura de Paz no ambiente da escola, na perspectiva da prática escolar dos docentes e à luz das vivências dos/as discentes do curso de pedagogia da UFPI e do modelo de escolas nas quais atuam ou atuarão.

Nessa acepção se investigou qual a concepção de Paz dos/as quinze partícipes, propondo-se, também, que os/as participantes cartografassem as relações conflituosas e apontassem as influências dessas no ambiente escolar. Para enriquecer a vivência, além de promover reflexões sobre os saberes e representações que os/as atores/atrizes universitários/as tinham a respeito da Paz e quais as repercussões dessas para a construção da Cultura de Paz na escola, valeu-se de abordagem capaz de perscrutar o interior dos sujeitos investigativos.

Para instigar os/as cursistas foram elaboradas, sobre o tema gerador do minicurso "O que é Paz na escola?", as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção de Paz na escola? Qual o trajeto da Paz na escola? Foram essas as duas questões que nortearam a produção de saberes acerca do tema gerador, já anteriormente explicitado.

Para dar conta dessas questões, o trabalho foi pautado na abordagem sociopoética, que se realizou por meio de vivências em oficina, utilizando-se o corpo e as técnicas artísticas, na construção do conhecimento coletivo. No primeiro dia, 11 de dezembro de 2012, o universo atraiu esses seres especiais, jovens, graduandos do curso de Pedagogia que se interessaram pela Paz e se envolveram com questões profundamente humanas como a convivência escolar, muitas vezes traduzida em atos de violência. No início houve o estranhamento esperado, propositado, depois o ambiente coloriu-se de desejos e confetos.[1] Fez-se um relaxamento que trabalhou a respiração, prática recomendada

[1] (Conceitos + afetos) Confetos são conceitos perpassados por afetos. Os conceitos criados na sociopoética são sempre perpassados de afetos, resultado das intensidades que percorrem os corpos e da fusão entre arte e filosofia. São, portanto, um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente. Dessa forma, os confetos são mais do que enunciados intelectuais são expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferências.

para o revigoramento corporal e espiritual, em seguida empreendeu-se uma grande viagem imaginária pela floresta da Paz. A partir desse momento, uma das facilitadoras passou a guiar os/as jovens cursistas numa viagem em que eles/as se imaginaram dentro de uma bolha que estourava e eles/as caíam em lugar escuro sendo surpreendidos/as pelo bicho da Paz com o qual dançaram, brincaram e conversaram.

A viagem terminava com todos os/as jovens sendo convidados/as a retornarem a realidade. Depois sentados/as em círculo, cada um/a modelou em massinha seu bicho da Paz e deram a ele um nome. Quando todos/as criaram seus bichos, pediu-se que cada um/uma descrevesse o que sentiu durante a viagem e falasse o porquê do nome do bicho da Paz. Pouco a pouco, as explicações foram justificando nomes como Harmonia, Borboleta do Amor, Borboleta da Paz, Anita, Amiguxo, Borboleta Feliz, Madona, Toy, Kiko. Todos esses nomes foram empregados metaforicamente para descrever o bicho criado pelos/as participantes. Cada nome teve uma explicação pessoal sobre a representação da Paz, nela foi esclarecida a relação que existia entre o bicho confeccionado e a realidade vivida por eles/as. Nessas circunstâncias, a Paz ganhou a conotação individual e se mostrou dentro daquilo que o outro considerava como sendo o universo gerador do sentimento de bem-estar a que eles/as atribuíram o sentido da Paz. Essa foi a primeira produção de saberes. Esse dia do curso terminou com o abraço coletivo da Paz ao som da música "A Paz do mundo começa em mim" de Nando Cordel e a avaliação das atividades através de uma palavra. Essa avaliação validou palavras como: aprendizagem, diferente, coletivo, alegria, liberdade, conhecimento, metodologia, inovação, partilha sendo a palavra aprendizagem aquela que mais se repetiu.

A primeira técnica utilizada no segundo dia do minicurso foi o trajeto da Paz na escola. Para a consecução desse dispositivo, os/as cursistas receberam das facilitadoras, pés moldados em papel, com eles traçaram o trajeto da Paz no ambiente escolar, identificando assim, os lugares considerados pelos/as jovens como sendo os espaços da Paz. Os espaços mais apontados pelos co-pesquisadores/as como ambientes da Paz foram as salas de aula e a biblioteca da escola. Outros espaços coletivos como o laboratório de informática e a quadra de esportes foram apontados como ambiências geradoras de conflitos, porque segundo os/as jovens faltam respeito e solidariedade prevalecendo à competição acima de tudo, valorizando os mais fortes e ditos "normais". No segundo momento do curso foi exibido o vídeo: Aprender a Conviver de

Rubem Alves, após a exibição, os/as partícipes foram convidadas/os para o momento de partilha oral, quando disseram o que sentiram ao assistir o vídeo, em seguida produziram textos e desenhos sobre a temática: a convivência escolar e seus conflitos. As falas exteriorizadas trouxeram fortes marcas do medo que esses/as acadêmicos/as têm de serem vítimas da violência em todas as suas nuanças. Conforme os seus depoimentos estar cada vez mais difícil conviver e sinalizaram como fatores que dificultam a construção de relações mais humanas entre o/as jovens: a falta de valores, a ausência da família e a manutenção pela escola, de determinados estereótipos sociais que ajudam na reprodução da exclusão e discriminação no espaço escolar.

Os resultados a que se refere o presente artigo tratam dos aspectos evidenciados pelas técnicas: O que é a Paz? O trajeto da Paz, considerados os mais relevantes nesse trabalho, mas se utilizará, também, de outras abordagens metodológicas que julgou importantes para os resultados do estudo, tão bem exemplificados pela escuta e socialização sobre o vídeo em questão, exibido com o objetivo de contribuir com elementos que compõem a descrição das metodologias empregadas no decorrer do curso. O último momento da oficina foi dedicado à leitura e discussão de

texto motivador para a reflexão e construção de posicionamentos acerca do seguinte questionamento: Por que precisamos construir a Paz na escola? Cada participante respondeu por escrito a essa pergunta.

As respostas dadas a essa interrogação possibilitaram as facilitadoras o alcance da realidade que os/as jovens vivem na escola, um contexto de incivilidades, vulnerabilidades que travam o processo ensino- aprendizagem e fazem da escola uma arena de guerras que se desenrolam sob os olhares de gestores/as e professoras/es atônitos e desamparados. Todas as respostas defenderam a necessidade da construção da Paz na escola, mas reconheceram que mais do que ter a consciência do que é preciso fazer, é preciso fazer e nisso reside a maior dificuldade: como construir essa Paz em um ambiente que tem o papel formador, mas vem reproduzindo a violência em suas múltiplas faces?

O segundo dia do minicurso começou com a leitura de alguns textos produzidos pelos cursistas sobre a experiência vivida durante a viagem imaginária e a criação do bicho da Paz. Em seguida promoveu-se momento de leitura partilhada do texto: Por que precisamos construir a Paz, de autoria de Rosa Maria de Almeida Macêdo. Essa proposta de leitura teve o desejo de ancorar os argumentos dos/as jovens quando defenderam a pertinência da construção da Paz na escola, foi a maneira que se encontrou para dizer aos co-pesquisadores/as que existem outras pessoas pensando nisso, que eles/as não estão sozinhos/as e que devem lutar pela mudança. Após este momento ouviu-se a música "Minha Alma" do grupo Rappa. Para essa dinâmica, os cursistas foram orientados/as para andarem no centro da sala ao ritmo da música, cantando conforme o comando das facilitadoras. Depois todos/as sentaram na roda e deram a sua impressão sobre a letra da música. Essa atividade potencializou a expressão ativa do grupo no sentido de manifestarem, através de diversos depoimentos e relatos de experiências, como a violência precisa ser enfrentada pela Cultura de Paz, pois em conformidade com eles/as, o mundo clama pela Paz, muitos já foram vítimas de algum tipo de violência, outros admitem sentir-se numa situação diária de risco, pois vivem em áreas violentas e assistem com frequência a situações de extrema violência. O minicurso foi encerrado com a escuta de uma coletânea de músicas que cantava a Paz sobre as quais os/as partícipes tiveram a oportunidade de refletir, expor suas ideias, escrever sobre a temática e desenhar situações experienciadas na escola. Por esse viés pode-se perceber a inquietação dos/as participantes ao reconhecerem as suas próprias dificuldades em construírem relações interpessoais pautadas no respeito, na solidariedade, no acolhimento e na amorosidade.

Para consolidar saberes sobre a Cultura de Paz na escola, cada participante recebeu das facilitadoras o Kit da Paz, composto por cinco objetos, que personificavam a existência da Paz e faziam menção a posturas e ações construtoras da Cultura de Paz na escola. Esses foram os objetos, a saber: clipes, caneta, borracha, liga, bombom. Na ótica da Paz, os objetos ganharam novos significados sociopoéticos: o clipe era o objeto que aproximava as pessoas, a caneta era aquela que firmava os compromissos de Paz, a borracha se ocupava de apagar as diferenças e indiferenças que geram tantos conflitos, a liga simbolizava a flexibilidade que a escola e os seres humanos devem ter para um conviver pacífico, transformador e o bombom foi o elemento que trouxe o sabor, a doçura que faltava às pessoas para melhorar o mundo.

O minicurso mostrou-se profundamente eficaz para a produção de saberes e foi contributo para a construção de posturas mais solidárias no grupo e consequentemente em suas escolas.

SOCIOPOETIZANDO A PAZ E OS SABERES

O Conceito de "Paz positiva", com o qual se concorda refere-se à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia. A Paz é assim, "um valor que está relacionado a todas as dimensões da vida". (JARES, 2002, p. 131). Esse conceito não mascara os conflitos. Defende a "[...] possibilidade de introduzir e de emergir a racionalidade nos processos conflitivos [...]" (GUIMARÃES, 2006, p. 349). Pode se, então, alterar a forma de mediar os conflitos, estimulando sua resolução com a prática da dialogicidade, amparada pela amorosidade, acolhimento e pelo respeito ao diferente.

Em um curso mesmo de curta duração, cuja abordagem metodológica foi inspirada na sociopoética há de se compreender a *priori*, a lógica dessa metodologia, pois a Sociopoética é um método de pesquisa, criada por Jacques Gaultier, filósofo e pedagogo francês, em que há interação entre pesquisadores e pesquisados, de tal modo que todos passam a ser co-pesquisadores e constroem junto o conhecimento, por meio de estímulos sensoriais, físicos, tendo o corpo como um dos instrumentos de formação do saber.

A Sociopoética é toda prática social de produção de conhecimento que afirma a importância do corpo na construção do imaginário, base das abstrações. Dá a importância das culturas dominadas, das categorias e dos conceitos que elas produzem.

Nesse sentido dinamiza o papel dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis dos conhecimentos produzidos, assim o papel da criatividade de tipo artística no aprender, no conhecer e no pesquisar ganha maior relevância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos do saber.

O propósito de realizar um curso recorrendo às referências da Sociopoética surgiu do anseio de despertar o potencial criativo dos/das graduandos/as explorando suas vivências, provocando emoções e manifestações artísticas, fugindo da mesmice praticada por pesquisas quantitativas. Ao refletir acerca da Sociopoética, o autor conclui que:

> [...] o que instiga a produção metafórica na Sociopoética, é a utilização de múltiplas linguagens. Pois ao se respaldar seja no teatro, no desenho ou em outro recurso artístico, esse método possibilita ao grupo-pesquisador experimentar a arte na pesquisa. Isso não significa, contudo, que a Sociopoética tenha a intenção de formar artistas no sentido oficial que se atribui ao termo e sim atingir "a dimensão profunda da subjetividade. (GAUTHIER, 1999, p.13).

A pesquisa sociopoética perpassa nosso corpo como um todo, não se ocupando apenas com a casca, a pesquisa poiética – do grego *poiesis* que significa criação – traz à tona as raízes de nossos pensamentos. Na abordagem de pesquisa Sociopoética não há "a coleta de dados", mais sim a produção de confetos, que são conceitos perpassados por afetos, que misturam, portanto, razão e emoção. A Sociopoética combate os seguintes pressupostos científicos:

> [...] o não diálogo com as outras culturas, sobretudo as dominadas e/ou de resistência; o corte da cabeça do resto do corpo, sobretudo da sensibilidade e da sexualidade; a separação entre aprendizagem científica e desenvolvimento artístico; a consideração dos não- especialistas como incapazes de participarem da produção do conhecimento; a separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER, 1998, p. 174).

Desta maneira, a Sociopoética constitui-se uma forma prazerosa de pesquisa e caracteriza-se principalmente pela utilização de técnicas artísticas que possibilitam a produção coletiva de conhecimentos pelo corpo, podendo ainda originar um conceito de cientificidade mais humano. Isso porque possibilita ao pesquisador a realização de uma pesquisa democrática e sensível. Desta feita destacamos ainda que a pesquisa Sociopoética

> [...] é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (grego poiesis = criação) (PETIT, 2002, p.34).

O processo de uma pesquisa Sociopoética divide-se em: oficinas de produção e análise dos dados pelos co-pesquisadores. Para as oficinas de produção de dados o pesquisador oficial seleciona e/ou cria técnicas de produção de dados que envolveram dispositivos artísticos de produção de conhecimentos através do corpo e de maneira coletiva. No tangente à seleção das técnicas a serem usadas no minicurso Petit (2002, p. 43) nos explica

> o que orienta a escolha da técnica pelo facilitador é principalmente: que este se sinta à vontade com a mesma, geralmente por já ter familiaridade com sua utilização; a busca de diferentes linguagens, não necessariamente discursivas, lembrando que temos cinco sentidos; a utilização de no mínimo duas técnicas porque cada uma tem influência significativa na produção de dados, trazendo novos ângulos de análise e, eventualmente, elementos divergentes; que a técnica seja de fato um dispositivo, isto é, potencialmente gerador de dados não previsíveis, que permitam tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento.

Na Sociopoética, um aspecto muito importante da escuta sensível é o reconhecimento que não se pesquisa apenas com a razão. Lembra-nos Barbier (1998) que só se é pessoa pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. Por isso a audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar são desenvolvidos na escuta sensível. Além disso, essa escuta sensível é possível porque a produção de dados é feita em grupo, o conhecimento é partilhado, não se faz sozinho.

Nessa visão foi construído o conceito de Paz a partir dos conceberes dos/das co-pesquisadores/as que conceberam que Paz é:

Grupo Co-pesquisador 1: "É aprendermos a viver, agir... como criança!" (Paz-criança)

A concepção de Paz expressa pelos/as jovens graduandos/as reflete a noção corrente no cotidiano, de que a Paz é ausência de conflito, é a qualidade daquele que age como criança no sentido de não ter maldade, intencionalidade em certas atitudes ou de não ter consciência sobre o que faz.

Grupo Co-pesquisador 2: "É necessário que as pessoas aprendam a se colocar no lugar do outro e aprendam a retribuir o amor dos outros." (Paz-amor)

Outra expressão bastante marcante sobre a concepção de Paz desses jovens diz respeito ao se colocar no lugar do outro. Paz nesse sentido é sentir a dor do outro, porque estar no lugar daquele que está feliz é muito fácil. Paz, nessa ótica, é devolver o amor que lhe dão, entendendo-se que não há o que ser devolvido, se não for amor. E que não há Paz diferente dessa que é a retribuição do amor.

Grupo Co-pesquisador 3:"Paz é amar sua família, seus filhos. É saber transmitir ao outro o amor. Paz é saber sorrir, brincar, cantar de maneira saudável." (Paz – aprender).

Nessa perspectiva, a Paz é amar sua família, seus filhos. A Paz é a transmissão do amor ao outro. Paz como atitude individual, não como expressão coletiva. Cada um faz a sua Paz.

Grupo Co-pesquisador 4: "Paz é saber dialogar e saber compreender. Sorrir e abraçar...Felicidade se constrói das pequenas e grandes ações..." (Paz-diálogo).

A Paz apresentada de forma relacional, um caminho para a felicidade que se constrói a partir do agir humano, faceta, também do individualismo, daquilo que está em mim e por assim ser me satisfaz não aos outros.

Grupo Co-pesquisador 5: "Ter respeito e amor pelas pessoas. Viver em harmonia com os outros e consigo." (Paz-respeito).

Essa Paz se apresenta esvaziada de indiferenças, capaz de compreender que as diferenças devem servir para aproximar, para dialogar com o outro, para ser propositora da globalidade do respeito e do amor. Paz como um modo de viver o humano, de enfrentar os problemas e conflitos, de promover uma forma não violenta de lutar pelos direitos humanos.

Foram essas as expressões que materializaram a concepção de Paz dos jovens graduandos/as do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí e foi sobre elas que nos debruçamos para fomentar ações capazes de compor novos investimentos na formação para a Paz, ampliar essas concepções e sensibilizar futuros docentes para a valorização da Paz na escola.

A Paz é uma necessidade e ao mesmo tempo um anseio da humanidade. No entanto, apesar de existir esse acordo quando tratamos sobre o seu conceito a situação se torna bem diferente, pois existe uma pluralidade de sentidos em torno da Paz. Portanto, qualquer abordagem sobre a Paz deve envolver uma reflexão em torno do seu conceito. Por esse motivo se torna importante saber quais são os sentidos atribuídos a paz, visto que não existe um único conceito do que seja a Paz. A fala dos/das co-pesquisadores/as confirma a existência dessa diversidade conceitual ao mesmo tempo em que parte de um princípio comum a todos/as os falares: "a Paz é o desejo de bem viver no mundo e com o mundo, mundo no sentido de humanidade, de estar em harmonia com os outros".

Nesse entendimento, coadunamos com Guimarães, (2003) quando ele afirma que a paz é entendida por conjunto de expressões, os discursos, os mitos, as criações artísticas, os ritos, dentre outras, utilizados pela humanidade para expressar sua valoração de paz. Essa valoração foi explicitada na fala de todos os jovens.

Na técnica artística, o trajeto da paz, os sujeitos do curso marcaram, com pés moldados em papel, após caminhar até o local da escola, previamente identificados com tarjetas nominativas, os lugares ou lugar que para eles é o lugar da Paz. Cada participante recebeu cinco pés, não sendo condição escolher cinco lugares. Assim, o trajeto da paz levou os/as participantes a vários lugares da escola. Dentre os espaços mais apontados, destacaram-se: a sala de aula e a biblioteca. A Paz, nesses espaços, foi muito relacionada ao silêncio, ao conhecimento, à troca de experiência, à afetividade e à coletividade.

Nesse sentido, o caminho da Paz foi permeado pelas histórias de vida e sentimentos que atravessaram os/as co-pesquisadores/as no encontro com essas ambiências que são palcos de suas vi-

vências e das quais emanam seus olhares, sentires e conceberes sobre a Paz. Esse foi um convite para jovens, que se preparam para a docência, serem sementes de Paz enquanto promotores da vida através da educação. Não qualquer Paz, mas aquela que nos tira de nossa zona de conforto para sermos guerreiros/as que lutam por um mundo que seja a pátria da Paz e onde todos tenham liberdade para viver o amor e cantar uma canção para todas/os.

SOCIOPOETIZANDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Os conflitos na escola vão continuar existindo, mas uma vez mediados pela Cultura de Paz poderão ser minimizados através do diálogo, do exercício da cidadania que conscientize os sujeitos sobre a prática do conviver com os outros na ótica da Cultura de Paz. Valores como respeito, justiça, solidariedade e amor foram pontuados como indispensáveis para a recuperação da simbólica da Paz. São olhares como esses que a Cultura de Paz provoca no ambiente em que está inserida. Nessa linha de raciocínio, ela não se configura como ausência de conflito, mas possibilidade de reflexão sobre as causas que o geram.

O minicurso Construindo a Paz na Escola possibilitou a reflexão sobre o conceito de Paz com jovens graduandos/as do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, o que favoreceu ao grupo expor as suas concepções, problematizá-las e, assim, construir novos conhecimentos e atitudes a respeito da Paz, sinalizando para a necessidade da vivência constante dessa Cultura de Paz como forma de ampliar essa compreensão.

No âmbito relacional e de convivência o minicurso foi significativo para a formação dos/das jovens graduandos/as do curso de Pedagogia, contribuindo com reflexões e discussões que os permitiram afirmar em uníssono que o curso os fez repensar não só sobre o conceito de Paz que traziam, mas possibilitou a eles/as a convicção de que precisam atuar de forma crítica em favor da Paz, denunciando violências, identificando e superando o desrespeito aos direitos humanos dentro e fora do espaço escolar, viabilizando iniciativas que objetivem alcançar não só o nível relacional, mas político e cultural dos escolares e outros agentes educativos.

Finaliza-se esse artigo, acreditando que estamos todas/os em busca de novas formas de convivência, imbuídos/as de um único desejo: viver em um mundo melhor. É sabido que os acontecimentos que protagonizam a sociedade, hoje, necessitam de ações que enfrentem as violências, principalmente aquelas que se levantam contra as juventudes. O que se tentou foi "[...] espalhar os germes de um novo modo de existência que se aventura a inventar novas possibilidades de vida" (ROLNIK, 1993, p.244).

REFERÊNCIAS

BARBIER, René: **A pesquisa-ação**, tradução de LucieDidio, Brasília, UNB, 1998. GAUTHIER, Jacques et alli: **Pesquisa em enfermagem**- **novas metodologias aplicadas**, Rio de Janeiro, Guanabara/Koogan, 1998.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética- encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação.** Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery, UFRJ, 1999.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Em torno do conceito da Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na inquietude da paz**. Passo Fundo, RS: Edições CAPEC, 2003.p.33-59.

_____. **Aprender a educar para a paz**: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz. Goiás: Editora Rede da Paz, 2006.

JARES, Xesus R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed. 2002.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. A Paz: reflexões em torno de um conceito. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p.100-113.

PETIT, Sandra. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro L. de & VASCONCELOS, José Gerardo. **Registros de Pesquisas na Educação**. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção Diálogos).

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.** Cadernos de Subjetividade Núcleo de Estudos e Pesquisas do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Psicologia Clínica da PUC-SP, v.1, n.2,1993, p.241-251.

NEGRINHA: REFLEXÕES ACERCA DO DISCURSO RACISTA

MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Nós, brasileiros, herdamos dos nossos colonizadores não só elementos como a língua, a religião e os costumes, mas também o preconceito racial. Durante anos, essa prática de discriminação foi difundida como algo natural. Considerar a superioridade da raça branca, em detrimento da negra, foi algo que esteve presente no seio da burguesia brasileira até o século XIX e criou raízes profundas, difíceis de serem extintas.

O conto *Negrinha,* de Monteiro Lobato, relata a triste história de uma garota órfã de sete anos, que nasceu na senzala e está sob a tutela da ex-senhora de sua mãe. Uma rica mulher, muito bem vista pela sociedade, adota a menina não por amor, mas simplesmente por interesse em manter uma aparência perante a sociedade. Dentro de casa, ela não suportava o choro de Negrinha e a agredia de maneira física e moral. Em toda a obra, a personagem branca e rica utiliza-se de um discurso racista, defendendo a superioridade da raça branca em relação à negra. A Abolição da Escravatura não apagou o ódio e a intolerância racial de algumas pessoas diante de outras consideradas inferiores.

Compreendemos que, baseada nos Estudos Culturais, a análise em relação ao conto *Negrinha*, onde está presente a temática proposta, apresenta subsídios para a identificação das marcas do discurso reveladoras do preconceito racial. Sendo assim, temos como objetivo principal analisar, de maneira crítico-reflexiva, esse preconceito presente na obra já mencionada.

O conto *Negrinha* foi publicado por Lobato em 1920, três décadas depois da Abolição da Escravatura no Brasil. Nessa época, o Brasil ainda convivia com os efeitos da transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Foram inúmeras as transformações ocorridas no país, cuja estrutura social, até então, era baseada no meio rural e sua estrutura econômica era totalmente dependente da mão de obra escrava. O processo de urbanização avançava com o desenvolvimento da indústria. O Brasil passava por um movimento intenso de modernização, mas o preconceito racial contra os negros ou pardos, escravos libertos e seus descendentes, continuava o mesmo.

Grande observador da realidade brasileira, Monteiro Lobato retratou, em várias obras, a desigualdade entre brancos e negros, denunciando esse legado do sistema escravocrata.

No conto *Negrinha,* Lobato mostra a mentalidade escravocrata que, mesmo anos depois da abolição, ainda persiste. As personagens do conto representam a sociedade brasileira do início do século XX e seus discursos representam a herança de discriminação das minorias raciais.

Analisando o fato de já se terem passado três décadas do fim da escravidão, justificamos a escolha do tema a partir da tentativa de compreender a forma como a discriminação racial acontece no conto de Lobato.

Considerando o caráter mestiço e a multiculturalidade presente no Brasil, podemos destacar a importância de se respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural. Além disso, é preciso recuperar as memórias culturais que formam e enriquecem a história do povo brasileiro, considerando toda diversidade cultural, determinante na produção literária e artística.

Desenvolvemos nossa pesquisa através de uma pesquisa bibliográfica e exploratória que foi pautada na leitura e análise do conto *Negrinha*. Traçamos um paralelo entre o discurso racista, presente no texto, e a proposta dos Estudos Culturais, observando a aplicação da metodologia desses estudos ao texto literário. A observação e a análise nos possibilitaram a construção de proposições conclusivas, através da forma qualitativa de coleta de dados.

No primeiro tópico do trabalho, discorremos sobre os conceitos de Literatura de acordo com alguns autores. Em seguida, abordamos importantes questões sobre os Estudos Culturais. Logo depois, fizemos uma descrição da vida e obra de Monteiro Lobato. Depois, analisamos como é construído o discurso das personagens, que justifica o preconceito racial, presente em *Negrinha*. Por último, propomos um trabalho com a obra em sala de aula.

Nossa investigação está apoiada, teoricamente, em artigos publicados em revistas científicas e na literatura clássica teórica, como *Dez lições sobre Estudos Culturais,* de Cevasco (2003), e *Cultura brasileira e culturas brasileiras,* de Bosi (1992). Cevasco destaca que os Estudos Culturais são uma possibilidade de reflexão sobre as relações culturais e sociais na sociedade. Sendo assim, é impossível conceber os estudos literários sem considerar a multiplicidade cultural.

Fundamentamo-nos também em discussões conceituadas, em nível nacional, com base nas consultas dos sítios especializados descritos em nossas referências. Construímos também uma ponte de reflexão sobre as questões levantadas e suas vertentes que ainda assolam a contemporaneidade, os resquícios que se escondem nas "senzalas" da indiferença e do racismo que ainda é cultivado nos dias atuais. Portanto, apontamos a escola como um lugar oportuno para a construção de uma formação crítica e ética que confrontem com essa realidade.

LITERATURA: COMO DEFINI-LA?

O autor Jonathan Culler, em seu artigo "*O que é Literatura e ela tem importância?*", apresenta uma série de questionamentos acerca da visão tradicional da literatura. O primeiro questionamento feito por ele é o do próprio conceito do que seja Literatura. Culler discorda da ideia da pureza do texto literário e destaca a importância da relação deste com os textos não literários, mesclando ideias específicas de outras áreas científicas, como a Filosofia e a História.

Para o tradicionalismo literário, os recursos retóricos e a literariedade de um texto eram próprios da literatura. Agora, eles também são utilizados por outras esferas sociais (CULLER, *apud* SARAIVA, 2012). Decorrente dessas questões está à dúvida em relação ao conceito do que seja Literatura. Dessa forma, Culler revela a possibilidade da não existência dessa definição.

Até o ano de 1800, não havia o termo Literatura como empregamos hoje. Nessa época, onde as análises eram mais estruturais do que hermenêuticas, os escritores chamavam suas obras de "textos escritos" ou "conhecimentos de livros" (CULLER, *apud* SARAIVA, 2012).

Segundo o autor, no século XVII, é que se ampliou o sentido moderno de literatura como "escrita imaginativa". Mesmo com essa tentativa de integrar todas as manifestações literárias dentro da definição de literatura, as próprias obras literárias possuem contradições entre si, em relação a serem denominadas como literatura ou simplesmente como texto ficcional.

Outros pontos também discutidos por Culler (1999) são os traços e os contextos literários. Durante algum tempo, a noção de literatura esteve diretamente ligada ao contexto de produção. Sendo assim, um trecho de um texto não literário passaria a ser considerado literatura se estivesse inserido em um livro de romance. Mesmo com a influente ação do contexto de produção, os textos que trazem uma reflexão e possuem um trabalho elaborado com a linguagem têm uma possibilidade maior de serem considerados literários. Sendo assim, é preciso considerar a relação entre forma e conteúdo a fim de que se possa analisar essa questão (CULLER, *apud* SARAIVA, 2012).

Além disso, o autor destaca a literatura não como uma mera "moldura na qual colocamos a linguagem", muito menos o uso de enunciados difíceis e elaborados. É uma área complexa e possuidora de muitos pontos de vista, cuja discussão pode ser orientada pelo enfoque dos estudos culturais e pela produção literária de cada período.

O PRÉ-MODERNISMO

Ao longo dos anos, a visão tradicional do que seja literatura sofreu transformações. Transformações estas, que fizeram alguns autores chegaram à conclusão de que, apesar da importância do contexto de produção, o que pode determinar a literariedade de uma obra ou não é fato de haver uma reflexão e um trabalho elaborado com a linguagem (formal ou informal, dependendo da intenção e do estilo do escritor), além da intrínseca relação entre ficção e realidade.

No decorrer dos anos, os movimentos literários foram bastante variados, dos mais tradicionais aos mais modernos e inovadores. Nos primeiros vinte anos do século XX, a partir de 1902, a produção literária brasileira ganhou novos ares, mais inovadores, e rompia com os padrões tradicionais vigentes até então. Era a fase pré-modernista. O pré-modernismo não se constituiu uma escola literária em si. Eis os autores que tiveram mais destaque no período: Euclides da Cunha, Lima Barreto, Graça Aranha, Augusto dos Anjos e Monteiro Lobato.

A publicação dos livros *Os sertões,* de Euclides da Cunha, e *Canaã*, de Graça Aranha, em 1902, marcaram o início da estética pré-modernista, que se estendeu até 1922, com a Semana de Arte Moderna.

O pré-modernismo possuiu características muito fortes e estilos muitas vezes antagônicos, como por exemplo, em Euclides da Cunha e Lima Barreto. E, apesar de não se constituir uma escola literária, podem-se destacar características em comum entre as principais obras da fase pré-modernista.

As obras dessa fase eram inovadoras e rompiam com o academicismo presente nas escolas do passado, como o romantismo e o parnasianismo. Temas que denunciavam a realidade brasileira eram comumente escolhidos pelos escritores pré-modernistas, além do sertão nordestino, do homem do subúrbio e do interior. Além disso, foram difundidos nas obras pré-modernistas os tipos humanos marginalizados, cujo perfil era, até então, desprezado e marginalizado e, a partir de agora, começou a ser objeto de interesse da literatura em questão. Uma característica também marcante dessa época foi a aproximação entre ficção e realidade, ou seja, uma ligação entre os fatos políticos, econômicos e sociais e as obras literárias.

Os autores dessa fase redescobriram o Brasil, rompendo com os padrões do que antes era conhecido como literatura brasileira, além de aproximar a literatura da nossa realidade, com seus problemas e suas virtudes. O período pré-modernista serviu de base para o que se iniciou com a Semana de Arte Moderna em 1922, o Modernismo.

VIDA E OBRA DE MONTEIRO LOBATO

Escritor, romancista e jornalista, José Renato Monteiro Lobato nasceu no dia 18 de abril de 1882 em Taubaté. Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato. Lobato foi para São Paulo em 1895 prestar exames visando ao ingresso no curso preparatório em que foi reprovado. Em 1896, voltou a Taubaté, onde, no colégio, durante este período, colaborava no jornal estudantil *O Guarani*. No final do ano, foi aprovado no curso e foi para São Paulo estudar, por três anos, no *Instituto de Ciências e Letras*. Em 1900, entrou na Faculdade de Direito de São Paulo e, dois anos depois, foi eleito Presidente da Arcádia Acadêmica, onde colaborava com artigos sobre teatro para o *Jornal Onze de Agosto*.

Em 1904, Monteiro Lobato, formado, retornou a Taubaté, e venceu um concurso de contos que foi publicado no *Jornal Onze de Agosto*. Em 1908, se casou com Maria Pureza e entre 1909 e 1916 nascem seus quatro filhos. Em 1914, *O Estado de São Paulo* publicou seus artigos *Velha Praga* e *Urupês*. Lobato começou a colaborar na *Revista do Brasil* em 1916. Em 1917, *O Estado de São Paulo* publicou o quinto artigo *A criação do estilo*. O livro *O Saci-Pererê*, resultado de um inquérito, foi lançado no início de 1918, ano em que também foi lançado o livro de contos *Urupês*, considerado um clássico na literatura brasileira. Em 1926, Monteiro Lobato publica em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, vários artigos sobre Henry Ford. Neste mesmo ano, Lobato concorreu e perdeu a eleição na Academia Brasileira de Letras. Então, em 1927, nomeado pelo presidente da República, Getúlio Vargas, foi para Nova York assumir o cargo de adido comercial.

De 1931 a 1940, Monteiro Lobato envia um vasto documento a Vargas com o título "Memorial sobre problema siderúrgico brasileiro". A carta é considerada desrespeitosa. Lobato recebeu e recusou o convite de Getúlio Vargas para dirigir o Ministério de Propaganda. Em 1941, foi preso pelo Estado Novo e solto depois de três meses. Em Fevereiro de 1942, um de seus filhos morre. Em 1944 ele, desta vez, recusou indicações para a Academia Brasileira de Letras. Em 1945, recusou também o convite para integrar a bancada de candidatos do "Partido Comunista Brasileiro" e se integrou à delegação de escritores paulistas ao "Congresso Brasileiro de Escritores". Em 1946, ele se mudou para a Argentina para a edição de suas obras completas pela Editora Brasiliense. Voltou ao Brasil em 1947 e, em julho de 1948, faleceu.

A INFLUÊNCIA DOS ESTUDOS CULTURAIS NAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

Os estudos culturais foram caracterizados como disciplina nos anos de 1950, a partir da publicação dos seguintes livros: *The Uses of Liberty* (1957), de Richard Hoggart; *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams; e *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson.

No capítulo "A Formação dos Estudos Culturais", parte integrante da obra *Dez lições sobre estudos culturais*, Maria Eliza Cevasco traça os percursos que embasaram o surgimento e o desenvolvimento dos Estudos Culturais.

Cevasco (2003) analisa uma citação de Raymond Willians, dita em uma conferência em 1986, onde o autor destaca o fato de que os estudos culturais surgem no centro da sociedade europeia operária com o intuito de mudar as perspectivas do ensino de adultos no tocante à relação entre as artes e a literatura com a história e a sociedade. Dessa forma, a arte passa a ser vista não só como forma de fruição, mas também como meio de combate às repressões e dominações sociais. Além disso, Cevasco (2003) destaca que os estudos culturais são uma possibilidade de reflexão sobre as relações culturais e sociais na sociedade.

Os estudos culturais são frutos de um movimento antielitista, e foram formados pelos que estavam à margem da sociedade e sem acesso ao ensino superior. A fim de haver, efetivamente, a democratização do ensino, os teóricos ingleses criaram uma organização de esquerda denominada *Workers' Educational Association* (WEA). A mesma tinha como objetivo a conquista de um ensino público de qualidade voltado para a igualdade entre as classes sociais e a valorização de uma cultura em comum a todos, ao invés da cultura elitista europeia. Além disso, os estudos culturais passaram a trazer as mudanças sociais para dentro das salas de aula, o que trouxe a inserção, principalmente nas artes e na literatura, de temas estigmatizados pela elite, como a homossexualidade e o preconceito, por exemplo.

Raymond Williams também destaca que os estudos culturais analisam as manifestações artísticas e a sociedade inseridas em um mesmo contexto de produção. Dessa forma, as produções artísticas e as formas sociais devem ser vistas em conjunto, pois uma dá forma à outra, não sendo possível, assim, dissociá-las.

Quanto ao campo teórico, o marxismo contribuiu e influenciou bastante os estudos culturais, na tentativa de fusão entre arte e sociedade (SARAIVA, 2012).

Considerando que, no período entre 1950 e 1960, a Europa passa por uma série de transformações oriundas de um capitalismo em expansão, pós-guerra mundial, todas as esferas sociais são atingidas. Da mesma forma, houve uma explosão na produção cultural através dos meios de comunicação de massa. Sendo assim, a arte passa a ser também objeto comercial, tanto para a produção, quanto para a venda.

Além disso, Cevasco destaca o fato de essas mudanças evidenciarem a produção cultural dos grupos discriminados pela elite. A cultura desses grupos teve a oportunidade de, através dos estudos culturais, ser tratada como manifestação linguística que, materializada textualmente, representa-os e foi inserida nos estudos tradicionais da Academia (SARAIVA, 2012).

Mesmo assim, a autora destaca que os estudos culturais não devem ser tratados simplesmente como arma de combate aos problemas sociais. Eles devem motivar reflexões acerca das relações culturais e sociais dentro da sociedade.

Dentro dos tradicionais centros acadêmicos, os estudos culturais dividem-se em quatro disciplinas que influenciaram outras áreas de estudos da linguagem: Estudos das Mídias, História, Sociologia e Inglês. Além de outras problematizações, a formação do cânone literário também é repensada. As obras antes marginalizadas pela tradição literária, nesse momento, passam a dividir espaço com os grandes clássicos, considerando o fato de aquelas obras possuírem temas polêmicos e comprometidos com a denúncia e a conscientização social da realidade contemporânea.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO RACISTA DAS PERSONAGENS DE NEGRINHA

O conto *Negrinha,* de Monteiro Lobato, relata a triste história de uma garota órfã, de sete anos, que está sob a tutela da ex-senhora de sua mãe. A garota nasceu na senzala e sua mãe (que era escrava) a escondia na cozinha da casa onde trabalhava, pois essa detestava crianças. Dona Inácia (como a senhora era chamada) uma viúva sem filhos, era muito bem vista pela sociedade, inclusive pelo vigário:

> Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo: Ótima, a dona Inácia (LOBATO, 1988, p. 3).

Mas, dentro de casa, ela não suportava o choro da menina, que era levada pela mãe até o quintal acompanhada de beliscões desesperados. A pobre Negrinha sempre chorava por fome ou sentindo frio. Era muito magrinha, tinha os olhos sempre assustados. Aos quatro anos, quando ficou órfã, ela passou a sofrer maus tratos de Dona Inácia, que obriga a garota a sentar-se ao seu lado e nunca permite brincadeiras nem dentro, nem fora da casa ("Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta."). Negrinha é adotada não por amor, mas simplesmente por interesse da mulher rica e poderosa em manter uma aparência perante a sociedade. A menina cresceu sem ouvir uma palavra de carinho. Só ouvia os mais variados apelidos, cheios de terror e maldade, e sofria os mais diversos castigos, de cocres a ovo quente na boca.

A viúva era uma "boa" ex senhora de escravos, que (...) "Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! (...)" (LOBATO, 1988, p. 3). Nesse trecho, podemos observar que parte da sociedade elitista, representada no conto por Dona Inácia, não se habituou à nova era pós-escravidão, e continua com os mesmos preconceitos de outrora. Monteiro Lobato mostra toda a audácia da personagem rica e seu discurso racista, defendendo a superioridade da raça branca em detrimento da negra.

A expressão "qualquer coisinha" é usada com um tom bastante irônico, visto que ela representa os cruéis castigos dados pela senhora aos escravos. No trecho "O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis", pode-se perceber que a Abolição da Escravatura não apagou o ódio e a intolerância racial de algumas pessoas diante de outras consideradas inferiores. A personagem Negrinha é descrita como alvo de agressões físicas e morais da viúva Inácia, principalmente nos momentos de raiva. Em comparação à época da escravidão, os castigos dados à criança eram, ironicamente, considerados pequenos. Com um tom sarcástico, o narrador revela que, de vez em quando, a patroa se valia de um castigo mais severo para "matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente":

> Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:
> — Venha cá!
> Negrinha aproximou-se.
> — Abra a boca!

> Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:
> — Diga nomes feios aos mais velhos outra vez. Ouviu peste? (LOBATO, 1988, p. 4)

Dona Inácia ainda tinha a mesma perversidade dos tempos da escravidão. Usava a sua condição "superior" para maltratar a menina negra indefesa e ainda aliviar as suas dores do mundo. Em todo o conto, a garota é tratada como bicho. Não teve direito nem mesmo a um nome de batismo. É chamada pelo narrador de forma carinhosa, mas com quem convive só lhes foram atribuídas as piores nomeações:

> Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste... (LOBATO, 1988, p. 5)

Esses vocábulos foram usados, intencionalmente, para mostrar todo o desrespeito e desprezo que aquelas pessoas tinham por aquela menina. Até mesmo o novo apelido dado deixou de ser usado pelos moradores daquela casa, pois a garota sentia-se lisonjeada. Ou seja, as nomeações recebidas por Negrinha deveriam denegrir a sua imagem ao invés de elevá-la, fazê-la feliz. A sua condição racial a fazia merecedora de tudo aquilo.

O texto de Monteiro Lobato é narrado em terceira pessoa, de forma onisciente, e suas observações são feitas de maneira detalhada. O narrador relata os sentimentos mais íntimos das personagens, confundindo-se em alguns trechos com as mesmas. No fragmento "Era pouco, mas antes isso do que nada.", fica evidente o pensamento de Dona Inácia ironizado pelo narrador, em relação aos castigos que dava à garota. Já no trecho "Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu?", observa-se a confusão que se passava na cabeça da garotinha vendo que as outras meninas podiam brincar e ela não.

O clímax do conto está no trecho em que Negrinha vê uma boneca pela primeira vez e fica encantada com o fato de poder brincar como as sobrinhas de Dona Inácia, "lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas". Naquele momento, há o encontro de duas raças, de dois mundos, de duas realidades. De um lado, as meninas loiras, ricas, felizes com sua infância; do outro, a menina negra, pobre, abandonada, sofredora e infeliz. Mas, pela primeira vez, a menininha ouviu palavras doces e não foi alvo de agressões. A ela foi dada a permissão para brincar no quintal com as garotas ricas. Era o momento mais feliz de sua vida. Brincava com uma boneca. Tinha a liberdade de ser criança, mas com uma ressalva feita por D. Inácia: "Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?".

Diante daquele momento de epifania, Negrinha percebeu, nesse dia tão especial, que era gente e tinha uma alma. À garotinha sempre acostumada a ser humilhada pelos outros, foi imposta a ideia de que, devido a sua condição de escrava, era um nada e, por isso, não tinha alma. Mas, naquele momento, único em sua vida, "sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!". Não havia mais diferença de raça ou classe social. Ela sentia-se como os outros, consciente da sua capacidade de viver e ser feliz.

Após essa tomada de consciência, Negrinha termina os dias de sua vida totalmente sozinha, mas completamente feliz. Ela prefere ausentar-se do mundo a viver diante de tanta perversidade. Em "Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis", percebe-se, novamente, a crítica do narrador de associar a ideia de felicidade à ideia do ser branco, limpo, puro e perfeito. O conto de Lobato é finalizado quando menina negra é lembrada de maneira cômica pelas garotas ricas e loiras, e de maneira nostálgica por Dona Inácia. Ela não sentia saudade de Negrinha, mas dos tempos em que batia incessantemente na menina. Mais uma vez, é mostrada a suposta condição superior da viúva rica e todo o seu preconceito e desprezo diante de uma raça participante ativa no crescimento do nosso país, e mesmo assim, não tem o merecido reconhecimento do seu valor.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, é impossível conceber os estudos literários sem considerar a multiplicidade cultural existente numa sociedade. Dessa forma, nota-se que o caráter mestiço da sociedade brasileira não é aceito, nem valorizado pela população. Assim como no século XIX, as pessoas continuam a ser menosprezadas pela sua condição social, pela raça, pela cultura e pela religião. Todos têm o dever de mudar essa realidade. É preciso reconhecer a multiplicidade cultural e racial como fator de grande importância na constituição de uma sociedade plena, onde todos possam conviver e respeitar-se de forma mútua. O preconceito é algo enraizado que muitas vezes é incutido nos indivíduos pela forma que se é apresentado ou submetido a condição do outro ao seu favor. A escola é um ambiente propício para estabelecer a relação de igualdades de condições e apreço a tolerância. Partindo do pressuposto que somos educados quando saímos da ignorância, não apenas letrada, mas, humanística.

PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO *NEGRINHA* EM SALA DE AULA

Através da análise desse fantástico conto de Monteiro Lobato, pode-se perceber a importância de se trabalhá-lo em sala de aula, visto que ele desperta inúmeras oportunidades de crescimento intelectual e moral para o aluno.

Em primeiro lugar, é preciso despertar o interesse dos alunos em conhecer o autor Monteiro Lobato e o contexto histórico brasileiro do final do século XIX e início do século XX. O professor pode trazer uma leitura visual por meio de um painel com imagens do escritor e suas obras de arte que retratem o cotidiano do país naquela época. Essa primeira etapa de sensibilização pode ser desenvolvida em conjunto com os professores de História e Arte. Juntos, em um diálogo interdisciplinar, alunos e professores travam uma discussão acerca da importância desse autor contista para o Brasil e de suas belas obras para a Literatura, além de estender a reflexão ao contexto social, histórico e econômico em que ele, o autor, estava inserido. De forma proposital, discutir a relevância desse período, como também os desafios, conquistas e sua evolução O livro de mesmo nome, no qual o conto foi publicado, deve ser apresentado aos alunos pelo professor de Língua Portuguesa (Literatura). Além disso, é preciso justificar a escolha do conto para a turma. O mediador deve destacar Negrinha como uma obra onde Monteiro Lobato mostra o tratamento discriminatório dado aos negros, mesmo tendo se passado décadas após a Abolição da Escravatura.

Depois, a turma pode ser dividida em grupos para que os alunos possam pesquisar dados biográficos, época, obras, importância de Monteiro Lobato para a Literatura Brasileira, e apresentar à

turma as informações coletadas em forma de cartazes (que deverão permanecer na sala até o término das atividades com o conto) ou slides.

Em um momento posterior, o professor fará a leitura compartilhada, criando e resgatando a narrativa, o conto de estórias, preparando o ambiente da sala para tal feito. A "roda de conversa" é uma metodologia rica para enriquecer a discussão, independente da faixa etária dos alunos. Ao mesmo tempo desenvolver a análise do conto com a turma. Durante a leitura, ele pode fazer pausas para que as dúvidas possam ser esclarecidas, ou para destacar trechos importantes. Segundo Lajolo (1998), práticas como essa auxiliam na construção dos sentidos do texto pelos aprendizes, além de favorecer um ambiente leitor onde os jovens dialogam o mais livre possível com o texto.

É importante que seja destacada, na análise, a caracterização da personagem principal do conto, desde a ausência de nome próprio, idade, origem, características físicas e psicológicas, onde e com quem vivia. O professor também pode salientar, como contraponto, a caracterização da personagem D. Inácia, representante de uma sociedade preconceituosa do início do século XX.

Um ponto em evidência no conto é a sua linguagem. O docente deve analisar com os alunos as ironias do narrador, os efeitos de sentidos de determinadas expressões, a pontuação expressiva, além de discutir os conceitos presentes no texto, como: crueldade, cinismo, hipocrisia, piedade, gratidão. Os aprendizes devem perceber que os vocábulos (apelidos) usados por algumas pessoas para nomear Negrinha eram carregados de discriminação e, ao mesmo tempo, ela era descrita de forma carinhosa pelo narrador.

Os castigos físicos, sofridos pela pobre menina, também devem ser evidenciados na análise. Dessa forma, o professor pode construir com os educandos através das evidências que: o sofrimento de Negrinha, por ser desprezada e humilhada, assemelha-se ao sofrimento dos escravos; as meninas loiras têm um tratamento diferenciado por pertencerem à classe social e raça dominante; a menina negra passou por uma grande transformação após brincar com uma boneca de louça.

A partir de então, pode ser proposta aos alunos a produção de um texto narrado em primeira pessoa, onde Negrinha (cada aprendiz) relatará todo o seu sofrimento diante daquela situação vivenciada. Para avaliar se os objetivos do trabalho foram alcançados (representação do negro no conto e análise do preconceito racial), o mediador pode sugerir aos jovens o destaque, na sua produção, das passagens mais marcantes e os efeitos que tais acontecimentos deram à trama. Além disso, é possível observar as impressões de cada aluno acerca do texto.

Por fim, pode-se fazer uma ponte de reflexão para todo esse preconceito demonstrado na época enfatizada, com os conflitos e preconceitos, hoje enfrentados na sociedade, como um todo. Indagações pertinentes que trazem a tona às personagens descritas pelo autor caracterizadas em concepções, atitudes e omissões. Em seguida afunilar essa discussão remetendo-nos ao ambiente escolar e a discriminação acarretada de violência e bullying que tem acometido em grande escala as nossas instituições de ensino. Pode-se fechar com uma dinâmica onde cada um faz uma descrição de si mesmo em forma de texto, em qualquer gênero, e apresenta a toda turma mostrando seu valor, seu olhar sobre si mesmo, permitindo aos demais conhecer um pouco de seu universo particular e pessoal, direcionando objetivamente a atitude de respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os objetivos propostos e de acordo com a análise do conto *Negrinha*, percebemos que Monteiro Lobato produziu cada aspecto do conto (personagens, ação, tempo, espaço, lingua-

gem, clímax) com o intuito de demonstrar a relação de exploração e desigualdade mantida com o negro naquela época.

Assim, como sugere a proposta dos Estudos Culturais, partindo da análise linguística para o campo dos valores socioculturais em que a obra *Negrinha* revela-se, foi possível identificar as marcas do discurso racista das personagens brancas e negras do conto, através das ironias do narrador, dos apelidos discriminatórios recebidos pela menina e das ações das personagens contra a mesma.

Ao chamar atenção para o preconceito racial, não só em *Negrinha*, mas em diversas outras obras, como *O jardineiro Timóteo* e *Os negros,* Monteiro Lobato nos sugere uma reflexão acerca das relações inter-raciais não só no início do século XX, mas principalmente nos dias de hoje. Isso comprova que Lobato foi um homem à frente do seu tempo.

Influenciado pela Abolição da Escravatura, o escritor deu destaque, em diversas obras, a personagens negros. Em *Negrinha,* apesar da protagonista quase não falar (o que fazia parte da realidade dos negros que conviviam diretamente com os brancos), ele detalha o convívio sofrido da garota com D. Inácia.

Lobato destacou os pensamentos da garota, sua angústia, sua dor física e moral, sua humilhação, mas também mostrou seu único momento de alegria diante de uma boneca nunca vista. Momentos antes da morte da garota, o autor mostrou, com muita criatividade, a glória de Negrinha ("Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza."). O conto é finalizado com a morte da garota, através da brilhante descrição da solidão que a acompanhava e o desprezo das pessoas com quem morava, além da banalidade representada pelo fato.

O conto *Negrinha* é uma obra de grande representação na Literatura Brasileira. Ele desperta em nós a consciência de todos, independentes de classe social, raça ou religião, merecem um tratamento igualitário. Por isso, sugerimos aos educadores essa proposta aqui explanada, como prática pedagógica, que pode ser levada para a sala de aula, a fim de que os alunos possam desenvolver sua capacidade de leitura crítica, ampliando sua visão sobre determinados temas, reforçando a reflexão argumentativa, fundamentada em conceitos sólidos e contribuindo assim, para uma formação de consciência ética. Além disso, o contato com as obras lobatianas promove o desenvolvimento de uma consciência negra e o reconhecimento da multiplicidade cultural, imprescindível na constituição de uma sociedade harmônica, onde as pessoas aprendam a conviver com as diferenças uns dos outros e as respeitem, compreendendo que não há barreiras intransponíveis, quando se sabe o caminho que se deve percorrer. E que a nossa sociedade tem "cores" como um belo mosaico, em que os diferentes lados, conforme o ângulo, se encaixam e se completam, basta mudar a posição e o modo de ver as coisas...

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras**. In _____. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CULLER, Jonathan. **O que é Literatura e tem ela importância**. In _____. Teoria literária: uma introdução. Tradução de Sandra Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Contos escolhidos**. Monteiro Lobato. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. (1998) Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf> Acesso em: 09 jan. 2013

LIMA, Claudia. Século XX – **A Luta do Negro Continua**. (2000) Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/pdf/SECULO_XX_A_LUTA_DO_NEGRO_CONTINUA.pdf.> Acesso em: 30 nov. 2012.

LITERATURA BRASILEIRA. **O Pré-Modernismo no Brasil**. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/ver_resumo_c_47693.html> Acesso em: 29 nov. 2012.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha.** 28ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

Negrinha (livro), de Monteiro Lobato. Disponível em: <http://www.docstoc.com/docs/42406840/Negrinha-Livro-de-Monteiro-Lobato-Negrinha-Livro> Acesso em: 07 jan. 2013

OLIVEIRA, Waldir Freitas. **Considerações sobre o preconceito racial no Brasil**. (1969) Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=75> Acesso em: 20 out. 2012

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O DISCURSO E O DISCURSO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS DE DISCUSSÃO

MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ tabuleiro1970@yahoo.com.br/marciabetaniauern@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreender como o discurso opera, em especial no campo do currículo tem sido uma busca constante, constituindo o propósito de muitas produções acadêmicas. Esse escopo, muito mais do que a proposta de apresentar uma discussão em torno do discurso, se apresenta para mim como uma possibilidade de conhecer um pouco da abordagem feita sobre essa temática.

Em que consiste o discurso? Como vem sendo discutido em perspectivas diferentes? Como o discurso opera no espaço pedagógico, ou, em que consiste o discurso pedagógico? Esses são alguns questionamentos básicos que tenho me feito e para os quais ainda não encontrei respostas suficientes que me possibilitem dialogar claramente com tais abordagens.

Discursivamente, entendendo que as demandas constituem o sujeito, e que a pluralidade de saberes é decorrente da pluralidade de demandas; nesse momento, contingencialmente, minha demanda, enquanto práticas articulatórias, consiste em buscar compreender um pouco do discurso em torno do discurso. Para tal, viso a apresentar ao longo desse texto alguns elementos da Teoria Social do Discurso de Fairclough e da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como perspectivas de entender o discurso em matrizes diferentes. Bem como, abordar sobre o discurso pedagógico, a partir da ideia de circularidade defendida por Eni Orlandi e do princípio recontextualizador de Bernstein.

PARA COMPREENDER O DISCURSO

Na perspectiva de compreender como se constitui o discurso, em especial em que consiste a Teoria do Discurso – TD – proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, apresento num primeiro momento uma breve abordagem sobre a Análise Crítica do Discurso – ACD, com destaque ao trabalho de Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001) e (MELO, 2009), e num segundo momento, a abordagem sobre a Teoria do Discurso (BURITY, 2007).

De início é interessante lembrar que embora não haja consenso entre os vários linguistas sobre o significado do termo *discurso,*[1] há em comum entre as correntes que analisam o discurso (excetuando-se as perspectivas estruturalistas) o ideário de análise não focalizada no funcionamento linguístico, e sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou

[1] MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.11 – 2º Semestre de 2009. Disponível em http://www.letramagna.com/adeacd.pdf

seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas.

NORMAN FAIRCLOUGH E A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO.

O linguista britânico Norman Fairclough é uma das vertentes mais atuantes na Análise Crítica do Discurso (ACD) cujo método de análise do discurso inicialmente intitulado Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) ficou conhecido como Teoria Social do Discurso; a ACD é uma forma de analisar as relações entre o discurso e outros elementos da prática social. (MELO, 2009).

Para ele a perspectiva adotada pela Análise do Discurso (AD) é incompleta, visto que não dá conta da "face" de resistência do discurso, da natureza de mudança social que as práticas discursivas carregam, apenas atestando seu caráter de aparelhamento, reprodução e assujeitamento.

Fairclough reúne a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no uso da mudança social; discute o termo 'discurso', analisando-o num quadro tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social.

Considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, ou como um reflexo de variáveis situacionais, apresentando duas implicações que isso traz. Uma é que o discurso é um modo de ação; uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; a outra implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social, sendo essa tanto uma condição quanto um efeito daquela.

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis – pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou quadro institucional em que são gerados.

Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo, contribuindo para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem – suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. Aqui está a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Fairclough distingue (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, os quais correspondem respectivamente, a três funções de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, enquanto funções da linguagem – primeiro, enquanto linguagem 'identitária', o discurso contribui para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições do sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu'. Segundo, na linguagem 'relacional' o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; e terceiro, numa linguagem 'ideacional', contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Apesar de considerar que a prática social tem orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a preocupação central do autor é com o discurso como prática política e ideológica.

Enquanto prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder. Enquanto prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições nas relações de poder. A prática social é para ele, uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto.

O discurso como prática social deve ser discutido, portanto, pelo viés das categorias "ideologia" e "hegemonia", de forma a possibilitar a compreensão de que significações e/ou construções da realidade são identificáveis no discurso, e até que ponto tais construções de sentido contribuem para processos de manutenção dos *status quo* social ou para a transformação da sociedade.

Fairclough assume que a neutralidade, diante das estruturas sociais, numa pesquisa, torna o pesquisador cúmplice de tais estruturas. Para ele, o discurso deve ser visto como um modo de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo; desse modo os analistas da ACD devem formular pesquisas que exerçam ações de contrapoder e contraideologia, práticas de resistência à opressão social.

No campo da prática discursiva, a qual não se opõe à prática social, Fairclough sugere o estudo dos processos de produção, distribuição e consumo textual, isto é, de que forma os textos são produzidos e como eles são distribuídos e consumidos em contextos sociais específicos. Para ele, a análise da prática discursiva deve envolver uma combinação da 'microanálise' e 'macroanálise', enquanto requisitos mútuos; é devida a sua inter-relação que a dimensão da prática discursiva pode mediar a relação entre as dimensões da prática social, a qual determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto.

ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE E A TEORIA DO DISCURSO (TD)

Cientista político argentino, Laclau,[2] diferentemente de Foucault, e também de Fairclough, não pressupõe qualquer referencial externo ao discurso; portanto, não trabalha com a possibilidade de práticas não discursivas: toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática. Discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem.

Dessa forma a Teoria do Discurso visa não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social), potencializando questionar as dicotomias existentes entre o enfoque cultural e o político, o simbólico e o material, as propostas e as práticas, as políticas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação.

Ao abordar sobre política e método da Teoria do discurso e da Análise do Discurso, Joanildo A. Burity (2007) afirma que o marco analítico da teoria do discurso se constitui a partir do forte diálogo entre a linhagem gramsciana do marxismo e a desconstrução derridiana; a teoria do discurso foi além da análise do discurso, lançando mão de outras interlocuções renovadoras nas ciências humanas e sociais, como a desconstrução, o construtivismo, o pragmatismo e os estudos retóricos.

Em seu impulso fundamental, a teoria do discurso produziu um deslocamento no lugar e peso da linguagem, tomada como uma dimensão da vida social que reproduz formalmente diversas estruturas da experiência. Intercambia, por vezes, com a análise do discurso, sua auto-designação,

[2] LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença (1935). Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

identificando seus praticantes como "analistas do discurso". Compartilha uma noção de textualidade que vai além do escrito e do falado. Interroga-se, ao lidar com a linguagem, sobre sua opacidade enquanto *medium* do ideológico e do político (através do conceito de discurso).

Burity afirma que quando falamos de TD e AD, nesse caso específico, incluímos a ACD, não se trata de estabelecer uma demarcação categórica, ressaltando que não estamos diante de uma mesma estratégia intelectual. Da clara proximidade entre as duas, Ernesto Laclau, ao discutir sobre a relação entre TD e realismo crítico, define que a teoria do discurso é algo que está inserido numa prática "científica", que é a análise do texto: no sentido estrito do termo, ela é um conjunto de regras metodológicas para a análise do texto.

Laclau fala de algumas características fundamentais da TD (BURITY, 2007): o pressuposto de que existe uma gramática básica na qual objetos possíveis são constituídos e que isso medeia qualquer forma de contato com a realidade. É esta gramática que ele chama de discurso sendo que a tarefa do analista do discurso é explorar as gramáticas imanentes que subjazem a todas as formas de intervenção significativa.

A definição de discurso na TD não é linguística; não remetendo (exclusiva ou originariamente) aos domínios da escrita e da fala. Discurso é um sistema relacional (entre significante e significado, entre linguagem e ação, entre elementos de diferentes outros discursos, etc.) que pode ser aplicado a qualquer objeto possível; e, enquanto tal, o discurso encerra uma articulação orgânica entre língua e ato, entre o linguístico e o extra-linguístico. A dimensão performativa é inerente à operação discursiva, sendo que discurso e prática são uma única categoria; a ação é inteiramente inerente ao discurso, sendo possível substituir a noção de discurso pela de prática.

E, anda que, dada a defesa da irredutibilidade do real ao discurso (em linha com a psicanálise), a TD se coloca contra o idealismo, visto que este reduz o real ao pensamento, assumindo a unidade da mente, do sujeito, de modo que a unidade do "eu" acompanha (ou está presente em – para evocar a crítica de Derrida à metafísica da presença) todas as suas representações; se a perspectiva do discurso implica num questionamento sistemático da ideia de um sujeito subjacente à ação, senhor dela, e externo ou previamente constituído aos processos de posicionamento estrutural que definem a agência social, insiste, por outro lado, em que não há mudança ou questionamento da estrutura sem uma tomada de posição (no duplo sentido da expressão) que define o sujeito.

A TD não se constitui[3] como um tratamento de objetos sociais e políticos como manifestações de linguagem, nem como uma prática cuja especificidade é aplicar contribuições da linguística a um campo específico de seu objeto (a saber, uma suposta "dimensão linguística" das ações sociais, que necessitaria do aporte de métodos desenvolvidos em outro lugar na repartição das disciplinas acadêmicas), muito embora esteja assentada num corpo de conhecimento produzido no campo dos estudos linguísticos. Ao estender à teoria social os efeitos da formalização ocorrida no campo dos estudos da linguagem, a TD demonstra o caráter social e político de processos aparentemente restritos à esfera da linguagem e explora a produtividade do trabalho teórico e metodológico já realizado naquele campo, sem ter que se comprometer com suas técnicas de análise e seu foco específico no funcionamento estritamente linguístico.

[3] BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silker; LEIYHAUSEN, Thomas (Orgs.). Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social. Recife: UFPE, 2007 (p. 72-83).

AS TEORIAS EM PAUTA

Embora na dificuldade de contrapor as abordagens aqui apresentadas, visto que se apresentam em matrizes diferentes e que cada uma, por si só, consegue defender aquilo a que se propõe, apresento aqui alguns pontos que eu acredito serem interessantes para compreender o discurso em suas matrizes.

Considerando o discurso como modo de representação, de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, a ACD se assemelha com a TD quando esta defende que a dimensão performativa é inerente à operação discursiva, sendo que discurso e prática são uma única categoria; a ação é inteiramente inerente ao discurso, sendo possível substituir a noção de discurso pela de prática.

Porém, ao considerar a existência de uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, defendendo tal relação entre a prática social e a estrutura social, sendo essa tanto uma condição quanto um efeito daquela, onde ora o sujeito se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as, reconfigurando-as; a ACD se distancia da TD, para a qual não existe a ideia de identidades fixas, presas a estruturas determinadas, mas processos de identificação provisória, numa articulação política e num contexto específicos.

Um outro ponto que aproxima as duas teorias consiste na abordagem sobre a neutralidade: por considerar que o discurso deve ser visto como um modo de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo, Fairclough, defende que, ao assumir a neutralidade diante das estruturas sociais, numa pesquisa, o pesquisador torna-se cúmplice de tais estruturas. Para Laclau, não há mudança ou questionamento da estrutura sem uma tomada de posição (no duplo sentido da expressão) que define o sujeito. Não é possível uma ação discursiva sem que haja um posicionamento daquele que a profere.

O DISCURSO PEDAGÓGICO E O CAMPO DO CURRÍCULO

Em que, e como, se constitui, o discurso pedagógico? Para o desenvolvimento desse escopo me proponho a apresentar duas abordagens em torno desse, as quais considero produtivas no sentido de me fazer compreender como ele opera. Para tanto, trago discussões de Eni Orlandi (ORLANDI, 1987) sobre a circularidade do discurso, visto que sua tipologia discursiva pode me ajudar bastante a pensar mais concretamente o discurso pedagógico; e de Bersntein (BERNSTEIN e DÍAZ, 1984) e (LOPES e MACEDO, 2011) sobre o processo de recontextualização do discurso.

ENI ORLANDI E A CIRCULARIDADE DO DISCURSO

De forte influência foucaultiana, mas com "um pé" na virada linguística, Eni estabeleceu enquanto linguista, na década de 80, uma outra forma de pensar a linguagem, questionando os linguistas que trabalham a linguística do significante, pensando a língua fechada nela mesma. Para ela, a língua tem certa autonomia, não é fechada, há uma abertura do simbólico. Não é em si que lhe interessa a língua, mas a forma como é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história.

Também recebeu influência dos estudos de Pêcheux, para quem o discurso é uma forma de materialização ideológica; o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria; e a língua é

um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade; ao transpor as temperanças da ditadura militar nas entrelinhas, analisando o autoritarismo no discurso pedagógico, confirmou a percepção de que o político está em quaisquer discursos.

Para ela, o sentido está sempre no viés. Ou seja, para se compreender um discurso é importante se perguntar o que ele não está querendo dizer ao dizer algo; ou, o que ele não está falando, quando está falando desse algo; qual o indizível, quando se diz.

A autora evidencia que existem três tipos de discurso (o lúdico, o polissêmico e o autoritário), constituídos de uma tensão que produz o texto; essa tensão se dá por dois processos: polissêmico e parafrástico; e define esse último como aquele pelo qual em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória; há um retorno constante a um dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização e representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. Na polissemia, tem-se o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Como o discurso pedagógico está na sala de aula? Eni o define como um discurso circular, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, à uma instituição, portanto, faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, o mostra, revela, em sua função.

A escola atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula; define-se como ordem legítima visto que se orienta por máximas e essas, por sua vez, aparecem como válidas para a ação, para os modelos de conduta, logo, como obrigatórias, como algo que deve ser, legitimando-se.

Eni apresenta, via teoria da reprodução cultural de Bourdieu, a circularidade do discurso pedagógico quando define que por meio desse há a legitimidade da perpetuação da ordem social. O discurso é neutro que transmite informação (teórico ou científico). Para ela, o discurso pedagógico se constitui como *discurso do poder*, pois trabalha com a noção de pergunta e erro. A resposta à pergunta aparece como algo que se deva saber (ORLANDI, 1987). Não sabê-la, significa errar. Na inflexibilidade desta dicotomia se explicita o autoritarismo do discurso pedagógico: o que sabe (o professor) detém poder sobre o que "erra" (o aluno). Entre a imagem ideal do aluno e a imagem ideal do professor há uma distância fartamente preenchida pela ideologia. Por ser autoritário, não aceita a reversibilidade; dessa forma o "eu" exerce o papel de dominador do "tu", apagando o objeto, prevalecendo então a monossemia.

Ao discutir sobre para quem é o discurso pedagógico, afirma que o estudo da linguagem não pode estar dissociado da sociedade que a produz; os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são histórico-sociais. A análise do discurso é vista como uma região privilegiada porque o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é social.

Porém, apesar do discurso pedagógico ser autoritário, de polissemia contida, com exagero na ordem do sentido, onde o referente, aquilo que se ensina, está "ausente", oculto pelo dizer, não havendo interlocutores, mas um agente exclusivo de ordem imperativa, existe uma possibilidade de interferir em seu caráter autoritário, questionando os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua unidade e atingir os seus efeitos de sentido. Isto é, questionando as condições de produção desse discurso, bem como do discurso que é produzido internamente no trabalho pedagógico.

Uma forma não autoritária, especificamente em relação ao discurso pedagógico, afirma Eni, é torná-lo um discurso polêmico, explicitando o jogo dos efeitos de sentido em relação a informações colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social. No caso do professor, faz-se necessário saber ser ouvinte do próprio texto e do outro; no caso do aluno, é preciso se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. É essa a dinâmica de papeis que caracterizaria a possibilidade do discurso polêmico, possibilitando a recuperação do objeto da reflexão, dos fatos, dos acontecimentos, encobertos pela fixidez do discurso autoritário.

BERNSTEIN E O PRINCÍPIO RECONTEXTUALIZADOR DO DISCURSO

Para início de conversa, convém lembrar que a noção do discurso de Bernstein não está relacionada com o ponto de vista linguístico, embora não negue a existência de uma base linguística dos processos discursivos. E que, apesar da gramática específica do dispositivo pedagógico por ele assumida ser fundamentada em grande parte do trabalho de Foucault, o seu foco de discussão é bem diferente.

Para Bernstein, o discurso é uma categoria abstrata; é o resultado de uma construção, de uma produção; não podendo reduzir-se a uma relação simples de linguagem. Cada processo discursivo pode considerar-se como o produto de uma rede completa de relações sociais (BERNSTEIN e DÍAZ, 1984). Nessa perspectiva, o discurso não pode reduzir-se às intenções livres de um sujeito que articula significados, visto que o sujeito não produz sentido de maneira livre através da combinação de unidades de linguagem dotada de um significado estável. Ele está atravessado pela ordem discursiva em que está localizado e em que coloca suas afirmações. Essa ordem discursiva é intrínseca a, e não isolada, das demandas de ordem não-discursiva (dominante na sociedade) na qual está localizado e que reproduz.

Sendo o discurso uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem, e visto que a constituição de sujeitos e objetos está articulada às relações de poder e controle, o poder está presente em cada discurso, e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder. Quando pensamos nos discursos podemos nos referir a eles como um produto de uma divisão social de trabalho. Esta formulação expressa o processo de organização social dos discursos, o qual nas sociedades modernas tem ficado cada vez mais complexo e especializado. A divisão social do trabalho, de igual maneira, expressa o grau de especialização dos discursos, a aquisição de uma especificidade de cada discurso e a produção de limites específicos.

Sua preocupação com o discurso pedagógico não é epistemológica, não focaliza o conhecimento curricularizado; seu enfoque, simultaneamente sociológico e linguístico, o leva a se preocupar com as regras que regem a apropriação pedagógica dos mais diferentes conteúdos a serem ensinados, independentemente da especificidade desses conteúdos (LOPES e MACEDO, 2011, p.95).

Para Bernstein o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação, sendo que as regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido, não necessariamente é aquilo que é transmitido.

Com base no questionamento "qual discurso está embutido em qual discurso?" (BERNSTEIN e DIAZ, p. 258), ele define o discurso pedagógico como a regra que embute um discurso de com-

petência (o discurso instrucional – DI) num discurso de ordem social (o discurso regulativo – DR), sendo que o último sempre domina o primeiro. Esse predomínio se desenvolve de tal forma que não é possível, na comunicação pedagógica separar o discurso instrucional do discurso regulativo. Sempre há apenas um discurso – o pedagógico – ainda que o processo pedagógico dissimule a sua existência, buscando parecer que só transmite o discurso instrucional, os conceitos e as competências.

O discurso pedagógico não tem qualquer discurso próprio, é um discurso sem um discurso específico, um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. Portanto, não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza, sendo, em si um princípio recontextualizador, transformando o real no virtual ou imaginário. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle. Isso confere ao discurso pedagógico uma autonomia relativa na medida em que permite que os campos recontextualizadores pedagógicos existam e afetem a prática pedagógica oficial.

Assim, cada vez que um discurso instrucional é deslocado de sua posição anterior para uma nova há, segundo Bernstein, espaço para intervenção da ideologia, criando as regras de ordem social. Para Bernstein (LOPES e MACEDO, 2011) a entrada da ideologia no discurso pedagógico confere ao processo de recontextualização uma característica de deturpação, pelo distanciamento do discurso de referência considerado importante e válido de ser ensinado. Por isso ele defende a aproximação entre agentes da recontextualização e agentes da produção de conhecimentos de forma a regular a produção e circulação dos textos com vistas a menos efeitos ideológicos.

ENTRE A CIRCULARIDADE E O CAMPO RECONTEXTUALIZADOR DO DISCURSO PEDAGÓGICO.

Uma das contribuições da abordagem sobre a circularidade do discurso pedagógico e do princípio recontextualizador desse discurso é a de potencializar as discussões sobre o processo pedagógico. Enquanto que para Bernstein a escola participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino, não se constituindo apenas como um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, para Eni Orlandi, ela tem uma função de dissimulação, visto que as hierarquias sociais são convertidas em hierarquias escolares, legitimando a perpetuação da ordem social, como se estivessem baseadas na hierarquia de dons, méritos ou competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relação de força.

Com isso, ainda que em ambas as teorizações sejam apresentados limites para o papel dos interlocutores da escola, não deixa de evidenciar que eles têm atuação nesse processo. A circularidade do discurso pedagógico apresentado por Eni Orlandi evidencia que por meio desse há a legitimidade da perpetuação da ordem social. Quanto à dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e buscarmos sua transmissão na escola. O discurso pedagógico e sua dimensão regulativa precisam ser compreendidos, caso se busque compreender as finalidades sociais da comunicação pedagógica. A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula.

COMPREENSÕES FINAIS

Nessa perspectiva evidencio que frente a um ou a outro tipo de abordagem feita quanto ao discurso, de maneira geral, ou ao discurso pedagógico, fica a compreensão da necessidade dessa discussão para o campo do currículo. Trazer à tona perspectivas diferentes sobre essa temática possibilita ampliar o debate em torno do discurso e como ele tem operado no contexto educacional. A seleção que fiz dos textos e dos autores aqui abordados me possibilita afirmar ser possível a ideia de discurso enquanto definidor de regras de produção de sentido quer seja no contexto social e político, quer seja no campo educacional, em especial para o campo do currículo.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Bernstein; DÍAZ, Mario. Hacia una teoria del discurso pedagógico. Traduzido de Collected Original Resources in Education (CORE), Vol. 8, No. 3, 1984. Disponível em http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf.

BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silker; LEIYHAUSEN, Thomas (Orgs.). Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social. Recife: UFPE, 2007 (p. 72-83).

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria Social do Discurso. In: Discurso e Mudança Social. Brasília: Editora da UnB, 2001. (pp. 89 a 131).

LACLAU, Ernesto. Discurso. Publicado em Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) The Blackwell Companion To Cntemporary Political Thougt, The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Disponível em http://biblioteca.itam.mx/estudios/60- 89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf.

_____. Emancipação e Diferença (1935). Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.11 – 2º Semestre de 2009. Disponível em http://www.letramagna.com/adeacd.pdf.

ORLANDI, Eni. O discurso Pedagógico: a cirularidade. In: A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PERFIL NUTRICIONAL E ATUAÇÃO DO PIDIB BIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA, MOSSORÓ (RN)

ANDRÉ LUIZ BRAGA SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – andre_icapui@hotmail.com
DIJENAIDE CHAVES DE CASTRO
Centro de Educação Integrada Profº Eliseu Viana-CEIPEV – dijenaide@gmail.com
RITA MARIA DA SILVA LIMA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
HORTÊNCIA MORAIS DE MEDEIROS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
MÔNICA LIBÂNIA MENDONÇA FIRMINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
ANAIRAM DE MEDEIROS E SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – anairam.medeiros@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável remete a ingestão de alimentos com alto teor de nutrientes essenciais para a obtenção de energia necessária para realização das atividades diárias. O hábito alimentar principalmente entre os adolescente é cada vez mais preocupante, devido ao notório aumento de consumo de frituras e alimentos gordurosos das mais variadas fontes. E isso se dá devido a vários fatores, segundo Sichieri (1998) os hábitos alimentares se modificam e muito rapidamente, a mídia os constrói e os substitui. Em outras palavras o autor quer dizer que a sociedade impõe e prega o que seria "ideal" no que se refere ao consumo alimentar.

Diversos estudos foram realizados com diferentes enfoques em relação ao consumo alimentar entre adolescentes. Mondini e Monteiro (1994) observaram que houve a redução no consumo de cereais e derivados, feijão, raízes e tubérculos e o aumento contínuo no consumo de ovos, leite e derivados principalmente da década de 1970 para a de 1980. E até os dias atuais é perceptível o crescimento acelerado e a procura pelas redes de comidas rápidas, o hábito alimentar é bastante diversificado e pode ser modificado de acordo com o momento que o individuo se encontra. Como se pode perceber os padrões alimentares vêm sofrendo mudanças nas últimas décadas com o aumento de consumo de alimento de alta densidade energética e pobre em micronutrientes, sendo um processo de transição nutricional (WORD HEALTH ORGANIZATION, 2000).

Independente do tipo de alimentação o ser humano precisa de consumo diário e contínuo de alimentos, em qualidade e quantidade capazes de suprir todas as necessidades para o funcionamento corporal, por isso é necessário verificar e dar importância ao valor nutricional do que se come. Sendo que a falta de conhecimento sobre alimentação e nutrição e a sua importância para o desenvolvimento físico, mental e para a qualidade de vida, induz as pessoas a não desenvolver bons hábitos alimentares e consequentemente, ao aparecimento de problemas relacionados à má alimentação. Assim, é necessário discutir e propor medidas de prevenção em educação alimentar (OLIVEIRA, 2007).

Uma série de consequências importantes influencia o bem estar nutricional dos adolescentes, a formação dos hábitos alimentares deve ocorrer na infância e isso irá refletir posteriormente o estado nutricional na adolescência (MAHAN; ESCOTT- STUMP, 1998). Sendo assim a escola pode ser considerada um espaço importante para promover práticas educativas e motivar os indivíduos a adotarem hábitos de vida saudável, nesse contexto ela pode contribuir, para uma melhor saúde mental, física e social, mas também estabelece a base para uma vida saudável ao longo dos anos (DIXEY et al., 1998).

Além disso, uma análise do valor nutricional das merendas oferecidas nas escolas representa um importante instrumento avaliador, da qualidade e da quantidade dos alimentos oferecidos e também, um valioso parâmetro para analisar o impacto das políticas públicas sobre a condição de vida deste grupo populacional. Assim a merenda escolar é um bem-estar proporcionado aos alunos durante sua permanência na escola e tem como principal objetivo suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos, melhorar a capacidade de aprendizagem, formar bons hábitos alimentares e também manter o aluno na escola (MASCARENHAS, 2005).

Vale ressaltar que não é só o balanceamento de determinados alimentos na merenda escolar e no cotidiano do aluno, mas a redução desse alimento é algo também bastante preocupante causando doenças geralmente psicológicas, os conhecidos distúrbios alimentares e a desnutrição. Perante tal situação a mídia tem uma grande parcela de contribuição com isso por pregar muitas vezes a figura do que seria o corpo perfeito, e por ser responsável por formação de opinião levando assim muitos adolescentes a praticar hábitos alimentares inadequados. E isso muitas vezes promove a exclusão de alguns alunos por não possuírem o "corpo perfeito" e fugirem de determinados padrões que a sociedade impõe. Refletindo diretamente no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem em sala de aula e na própria personalidade dos alunos.

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho teve como objetivo identificar o hábito alimentar dos estudantes de ambos os sexos matriculados na rede pública de ensino, bem como orientar na escolha de uma alimentação mais adequada através de debate sobre conteúdo ligado à nutrição alimentar em sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado como parte do Projeto Educação e Saúde, este sendo realizado em parceria pelos Bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e estudantes do curso de enfermagem da Universidade Potiguar – UNP, com 188 alunos de uma escola pública, Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana (CEIPEV) na cidade de Mossoró/RN.

A pesquisa foi realizada durante o mês de junho de 2012, utilizando um questionário de múltipla escolha contendo várias opções alimentares, distribuídos em três partes: Desjejum, Almoço e Jantar. Também foi questionado se os mesmo tinham o hábito de se alimentar entre as refeições. Os dados foram coletados e tabulados de acordo com os itens mais citados pelos alunos.

Em seguida, foi realizada uma explanação sobre o assunto, demonstrando o valor nutricional dos alimentos mais comuns, a importância destes na nossa vida e os males que se pode ter caso devido a uma alimentação inadequada. Esta explanação foi feita de forma dialogada e participativa, onde os alunos podiam expor sua opinião tornando assim o assunto mais interessante. Por esse motivo, o questionário foi aplicado antes da palestra para que não houvesse indução nas respostas dos alunos em relação a sua alimentação.

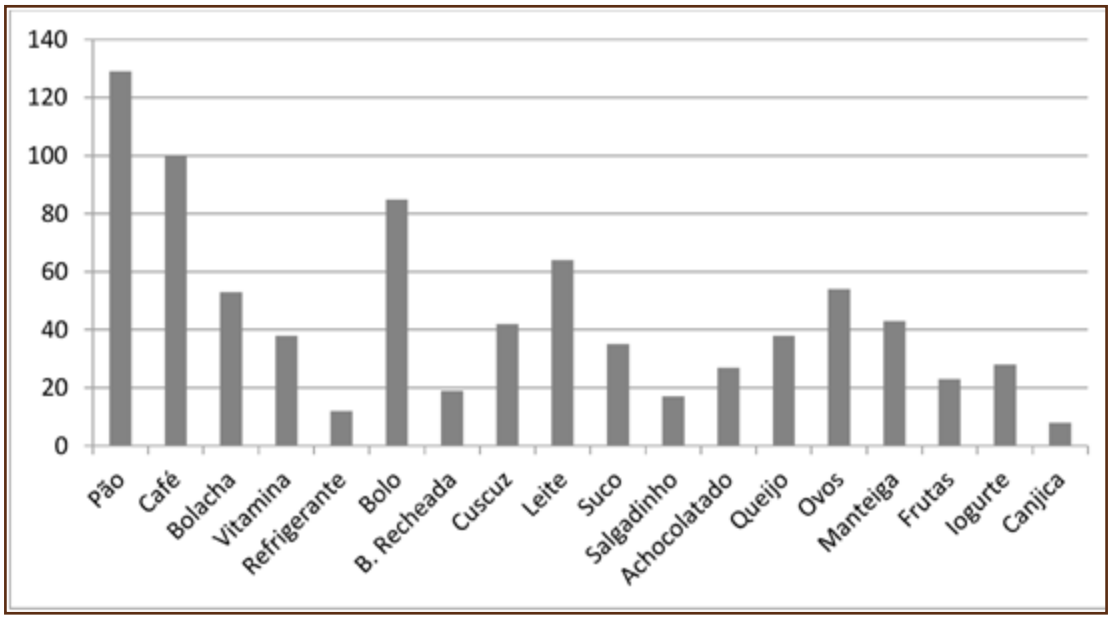
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise dos questionários pode-se perceber os hábitos alimentares dos alunos da escola pública Centro de Educação Integrada Profº Eliseu Viana – CEIPEV. Identificando-se os principais

alimentos que estes consomem nos três principais horários de refeições, bem como se os alunos possuem o hábito de se alimentarem nos intervalos destas refeições.

A figura 01 demonstra que os alimentos mais consumidos na refeição que geralmente é a primeira do dia, ou seja, o desjejum foi o pão, café, bolo, leite e ovos. Já os menos citados foram o refrigerante, salgadinhos e canjica (comida típica feita de milho consumida na zona rural). No entanto a indicação do baixo consumo de refrigerante e salgadinhos é um bom indicativo de uma boa prática alimentar, pois estes alimentos possuem um alto valor calórico e não são bem indicados para pessoas que possuem doenças como diabetes e hipertensão.

Figura 01 – Preferência alimentar dos alunos no desjejum.



Foi observado também que muitos desses alunos não tinham o hábito de se alimentar pela manhã, seja por não sentir fome nesse período como alguns alegaram não acordar cedo e ir direto ao almoço.

Já na figura 02 esta mostra os alimentos preferivelmente consumidos na hora do almoço, a mesma nos mostra que o feijão, arroz, carne, macarrão e frango se perfaz como os alimentos mais indicados, no entanto o refrigerante possui uma acentuada indicação pelos alunos, mostrando que eles não dão preferência para o consumo de sucos naturais, bem como não são muito adeptos do consumo de verduras, legumes e peixes. O peixe é uma carne branca, e muito saudável segundo os nutricionistas devido seu baixo valor calórico e não contribui para doenças cardíacas. Também ficou claro que o consumo de massas é baixo, como a macarronada, bem como comidas industrializadas, nestas se enquadram a mortadela, a salsicha, o empanado e o macarrão instantâneo.

Em relação aos alimentos indicados no horário do jantar os mais citados foram arroz, sucos, frango e refrigerante. Isso nos mostra que neste referido horário os alimentos consumidos não são muitos bem vistos no que diz respeito a uma alimentação saudável. Exceto o consumo de suco, também ficou claro que a indicação de outros tipos de alimentos industrializados como hambúrguer e pizza obteve um número maior em relação às outras refeições.

Figura 02 – Alimentos mais consumidos pelos alunos durante o almoço.

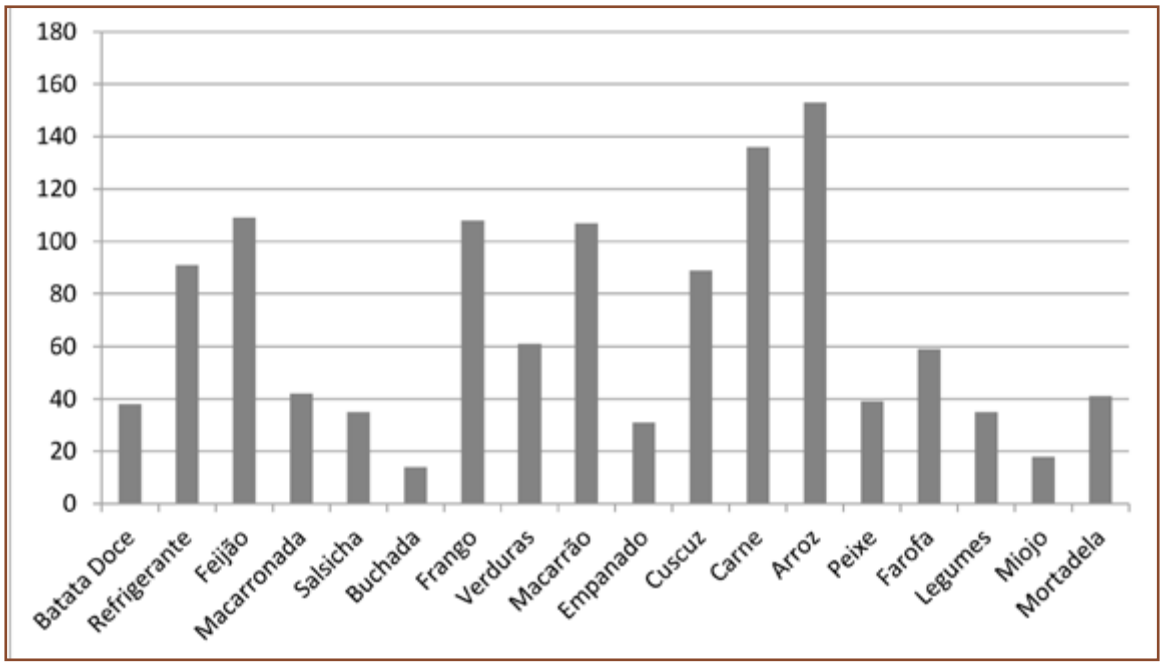
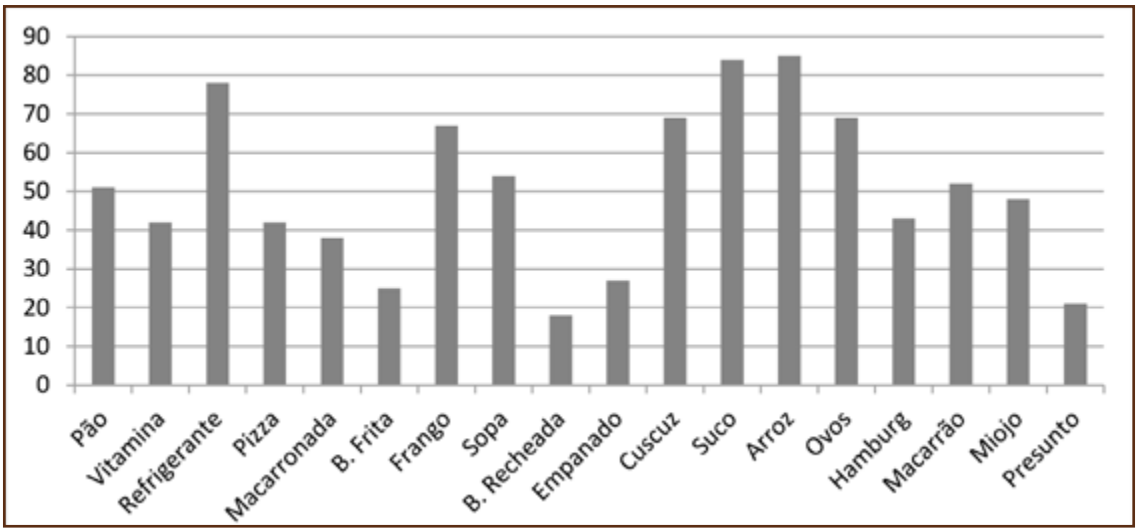


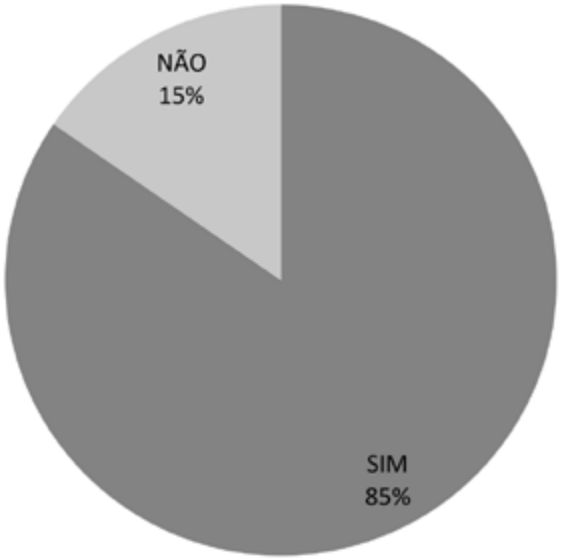
Figura 03 – Alimentos mais consumidos pelos alunos durante o jantar.



No que diz respeito o hábito de se alimentar entre as refeições, a figura abaixo mostra que a maioria dos discentes se alimenta de alguma forma entre as principais refeições diárias, totalizando um percentual de 85%. O tipo de alimento que estes indicaram que consomem são geralmente lanches variados, composto por biscoitos, refrigerantes, entre outros.

O estudo em questão também buscou identificar se os jovens de forma geral, já passaram por algum tido de preconceito ou discriminação em relação ao seu porte físico. E essa identificação foi realizada com observações dos palestrantes no momento de forma dialogada, visto que se este tipo de questionamento fosse feito diretamente, os alunos provavelmente não seriam verídicos em suas respostas. Assim constatou-se que não havia discriminação propriamente dita, no entanto alguns alunos relataram certas brincadeiras entre colegas, mas estes mesmos não consideram tal situação como sendo um ato de preconceito ou discriminação.

Figura 04 – Porcentagem de alunos que apresentam o hábito de se alimentar entre as refeições.



Também dentro desta explanação buscou-se saber se a escola realiza atividades diferenciadas como esportes, sem ser dentro das aulas de educação física, bem como atividades informativas sobre o referido assunto. E de forma unânime os alunos disseram que as atividades de esporte estavam direta ou indiretamente às aulas de educação física ou ao projeto "Mais Educação". Já em relação às atividades informativas os mesmos alegaram que tais atividades só são realizadas com estudantes de universidades que veem a escola para realizarem seus devidos estágios ou trabalhos de intervenções.

CONCLUSÕES

Pode-se perceber que os adolescentes possuem um hábito alimentar bastante diversificado. No entanto a prevalência por alimentos com pouco nutriente ficou bem evidente com análise dos questionários. Isso pode acarretar problemas de saúde levando o individuo a ficar com sobre peso ou até mesmo obeso. Contudo a escola, na merenda escolar, procura oferecer alimentos com um teor bastante elevado de nutriente e que possa dar aos alunos uma refeição saudável. Apesar desse investimento, boa parte dos alunos recusam a merenda escolar, preferindo comprar salgado e refrigerante na cantina.

Apesar de não ficar evidenciado que os alunos sofrem algum tipo de exclusão por conta de seu porte físico, a escola não realiza palestras, campanhas que visem a informação sobre a educação alimentar, e inclusão de alunos que por ventura sofra algum tipo de distúrbio alimentar no âmbito escolar.

Sendo assim, tipos de intervenções deveriam ser realizados com maior frequência dentro da escola sobre educação alimentar enfatizando diversos aspectos, envolvendo toda comunidade escolar e formar parcerias para tais realizações.

REFERÊNCIAS

DIXEY, Rachael et al. **Healthy Eating for Young people in Europe:** a school-bases nutrition education guide. Who regional committee for Europe, 1998.

MAHAN, L. K.; ESCOTT-STUMP, S. Krause. **Alimentos, nutrição e dietoterapia**. 9. ed. São Paulo: Roca, 1998.

MASCARENHAS, Jean et al**.** Avaliação da Composição Nutricional dos Cardápios e Custo de Alimentação Escolar da Rede Municipal de Conceição do Jucaípe / Bahia; **Revista de Nutrição**, BH, v. 15, n.1, p. 105-117. 2005.

MONDINI L.; MONTEIRO, C. A. Mudanças no padrão de alimentação da população urbana brasileira (1962-1988). **Rev. Saúde Pública.** V. 28. 1994.

OLIVEIRA, J. E. D. Educação e direito à alimentação. **Rev. Estudos avançados**, v. 21 nº. 60, São Paulo, maio/ago. 2007.

SICHIERI R. Consumo de alimentos e hábitos relacionados ao consumo. In:_____. **Epidemiologia da Obesidade.** Rio de Janeiro: Eduerj; 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity:** preventing and mananing the global epidemic. Report of a who consultation on obesity. Geneva. 2000.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS
UFAM – meov06@gmail.com.br
EDILSON DA COSTA ALBARADO
UFAM – edilsonalbarado@gmail.com

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a identidade e a diversidade cultural das comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia necessitam fazer parte do cotidiano escolar dessas comunidades. Entretanto, o que se observa é que muitas vezes essas discussões são ignoradas, porque se pensa a realidade rural/ribeirinha pautada numa dimensão de homogeneidade, em que se impõe uma estrutura curricular na perspectiva urbana. E tal estrutura desconsidera as especificidades locais.

Dos estudos a que tivemos acesso sobre educação escolar nas comunidades rurais/ribeirinhas e no campo brasileiro, obtivemos a contribuição do quanto é necessário dar prioridade aos conteúdos culturais vividos nesses espaços, conteúdos que tenham ligação com experiências e transferências de saberes, em interação com a terra, com as águas e com as matas (OLIVEIRA, 2003; FRAXE, 2004; ARROYO, 2008)

Destacamos que essa prioridade não anula os conteúdos oficiais, nem os saberes construídos socialmente, mas devem servir de referências para a construção de propostas pedagógicas que rompam com a cultura unificadora da identidade e da cultura. A cultura hegemônica pauta-se na visão dicotômica que trata os valores e as crenças do campo de maneira romântica ou depreciativa e, assim, impõe valores urbanos como superiores aos vividos no meio rural.

Esperamos que a escola rural/ribeirinha problematize estas questões, que reflita a estrutura de imposição dos conteúdos legitimados como oficiais, uma vez que geralmente esses conteúdos desconsideram a realidade dos sujeitos do campo como protagonistas de cultura, história e saberes.

A partir dessas situações este trabalho objetiva analisar a identidade e características da cultura ribeirinha a partir da concepção dos estudantes ribeirinhos, bem como compreender de que forma a temática da diversidade cultural é trabalhada na escola. Para isso, apresentamos análise e discussão dos seguintes tópicos: O conceito de cultura; Atividades culturais desenvolvidas nas comunidades; O trabalho com a diversidade cultural na escola; e Característica da identidade cultural dos estudantes. Mas antes de apresentar essa análise discorremos brevemente os caminhos percorridos para alcançar os resultados deste trabalho.

METODOLOGIA

O pressuposto teórico-metodológico adotado neste trabalho está baseado na concepção dialética de compreensão da realidade, uma vez que é marcante a dinâmica histórico-social na de-

terminação e construção da cultura e da identidade ribeirinha; há disputa e relações de poder que concorrem para a legitimação de determinados conteúdos culturais no espaço escolar.

O método de procedimento foi o estudo de caso desenvolvido em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série do ensino fundamental) da Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, localizada na Região do Zé Açu, Município de Parintins. Dessa forma, realizamos a pesquisa de campo, com observação direta, e a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas.

Os sujeitos envolvidos foram 21 (vinte e um) estudantes do 9º anos do ensino fundamental que tinham entre 15 e 39 anos. A pesquisa identificou estudantes moradores tanto de comunidades ribeirinhas quanto de áreas de terra firme que se deslocavam de suas comunidades para estudar em Bom Socorro, comunidade pólo, onde estava situada a Escola Minervina Reis Ferreira.

A análise dos dados se deu a partir do conteúdo das falas dos sujeitos, os quais foram identificados por nomes fictícios. Aliado a essa análise se procedeu à organização de dados estatísticos considerando o percentual de falas idênticas ou aproximadas diante de determinada questão. Essas questões referem-se de maneira geral à cultura, à diversidade e a identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos.

O CONCEITO DE CULTURA

Estudos já mostraram que a cultura é dinâmica, está sempre em mudança, decorrente de interferências internas e externas (LARAIA, 2009). Aliado a isso, "[...] indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, [...]". (LARAIA, 2009, p. 68). Essa dinâmica cultural é marcante nas comunidades rurais/ribeirinhas de Parintins-AM, decorrentes principalmente do contato que mantêm entre si e do contato com a cidade de Parintins.

Para compreender a identidade, faz-se necessário perceber o quanto ela está relacionada à cultura. Silva (2006) afirma que a cultura molda a identidade. Logo a concepção que se tem de cultura pode contribuir para perceber características culturais que definem, marcam a identidade. Nesse aspecto, percebemos que 62% (13) dos estudantes rurais/ribeirinhos relacionaram o conceito de cultura à manifestação cultural e artística, com a especificação de danças locais e regionais, bem como de atividades religiosas. Demonstramos isso nas falas abaixo, extraídas dos questionários

> Nossa comunidade tem várias culturas como quadrilhas, boi teimozinho, festa do massarico, danças do carimbó e muito mais (Discente Luis).

> Para mim cultura é tudo que existe ao nosso redor como as festas que os comunitários das comunidades fazem para festejar seu padroeiro. Cultura também eu acho que seja o festival folclórico de Parintins [...] (Discente Luana).

> A cultura para mim é folclori que ensina muito coisa boa para nós jovem, insina ritimos musicais dança quadrilha e outras coisas mas que aprenda ainda devemos investir muito na cultura Brasileira de nossas comunidades (Discente Pedro).

Observamos o destaque feito à cultura regional pela discente Luana, a respeito do Festival Folclórico de Parintins, que ocorre no mês de junho. Na arena do festival entram em cena os bois: Caprichoso e Garantido, com intensas explosões de criatividade, que marcam a cultura do povo parintinense, não só da área urbana, mas também da área rural/ribeirinha do município de Parintins.

Cabe destacar que a comunidade Bom Socorro, também festeja o boi bumbá, com a apresentação do Boi Teimozinho, num evento organizado pela escola.

Outro destaque feito pelo discente Pedro demonstra preocupação com o investimento em aprendizagens relacionadas à cultura brasileira nas comunidades. Aliado às aprendizagens de ritmo musicais e danças durante os eventos, é importante essa percepção do não isolamento das comunidades no que tange à cultura brasileira.

Destacamos que 24% (5) dos discentes responderam que a cultura significa costumes, os quais estão ligados ao dia-a-dia da comunidade, à alimentação, como caça e pesca, à religião, a brincadeiras e a forma de falar, respostas que são verificadas nas seguintes falas:

> É as pessoas que mantem os seus costumes, por exemplo: a religião, a alimentação, brincadeiras, danças, modo de vestir, falar [...] (Discente Judite).
>
> Cultura para mim é tudo aquilo que temos ou que podemos presenciar, como pesca, caça, os alimentos, todas as brincadeiras, que em nossa comunidade tem (Discente Elton).
>
> Para mim cultura é tudo aquilo que você faz no seu dia-a-dia, é aquilo que você traz desde seus ancestrais e até hoje mantem vivo e presente em sua vida (Discente Ivete).

Pensar o conceito de cultura instigou a um dos discentes a apontar a necessidade de conservação dos costumes e da própria identidade, como podemos observar – "Cultura é promover atividades folclóricas, conservar costumes, participar dos eventos sociais e religiosos, além de manter sotaques e conservar a sua própria identidade" (Discente João Pedro).

Outros dados foram destacados pelos discentes. Para 5% (1) deles cultura é arte de cultivar a terra com destaque a qualquer alimento que pode ser produzido, e outros 9% (2) relataram que envolve padrões de comportamentos, transmitidos por uma sociedade. Ratificamos o fato de que a maioria dos discentes (62%) pensou o conceito de cultura relacionado às manifestações culturais, enquanto eventos culturais de maior visibilidade dentro da comunidade. Outro dado que chamou atenção foi o fato de que a maioria dos discentes relacionou o conceito de cultura à sua própria realidade cultural local, com indicação, inclusive, de atividades culturais desenvolvidas em suas comunidades.

Destacamos que essa realidade cultural pode fazer parte dos conteúdos escolares como forma de dar visibilidade a cultura e a identidade rural/ribeirinha. Nesse sentido, lançamos mão da importante contribuição de Candau (2008) ao enfatizar que a escola não pode eximir-se de sua função de dar visibilidade às diferentes culturas e identidades presentes no contexto escolar, uma vez que a escola legitima a cultura e a identidade.

ATIVIDADES CULTURAIS DESENVOLVIDAS NAS COMUNIDADES

Solicitamos aos discentes que respondessem quais atividades culturais ocorrem nas comunidades onde residem. Observamos que 71% (15) dos discentes descreveram as atividades religiosas e danças folclóricas. Observemos dois relatos:

> Aqui em minha comunidade existem duas [atividades culturais]: a primeira é a festa do Padroeiro realizada no mês de janeiro e a segunda é o Festival de Quadrilhas Rurais essa brincadeira não tem data certa (Discente Gabriel).
>
> Na minha comunidade existe quadrilha e a dança do pássaro surucuá que já se apresentou nas comunidades e em Parintins (Discente Cecília).

Os dois discentes acima não são da comunidade Bom Socorro, assim, destacam as atividades culturais desenvolvidas em suas próprias comunidades. Essas atividades ocorrem em intercâmbio com as demais comunidades da Região de Zé Açu, como é o caso do Festival de Quadrilhas Rurais e aparece como uma das formas de conservar e cultivar a cultura, cuja dinâmica de apresentação é importante pelo status que a manifestação ganha entre os comunitários.

Atividades culturais voltadas para o artesanato foram expressos por 5% (1) dos discentes, dado indicador de que essa atividade não é forte na representação discente. Nesse sentido, apenas o discente Nonato afirmou que "As atividades que temos em nossa comunidade são: canoa, mesa, desenhos de animais em pedaços de madeiras bem feita, como se fosse feita de máquina, mas todos são feitos manuais [...]". Esse jovem fala do que experimenta no seu cotidiano que ganha feições artísticas tão criteriosas como aquelas que se espera de uma máquina.

Esportes e jogos infantis foram destacados por 14% (3) dos estudantes. Essas atividades culturais podem ser expressas nos escritos abaixo:

> a cultura que os comunitários são mais chegados é o futebol onde todos os fins de semana, acontece disputa dos times, que vem de outras comunidades (Discente Elton).
>
> São as [...] brincadeiras de Pastorinhas, quadrilhas, jogo de futebol, pião, papagaio de papel, tesumes de talas e bordas (Discente Judite).

Nesses escritos também aparecem referências às manifestações culturais, entretanto, destacamos o sentido lúdico que experimentam ao realizar os jogos de futebol nos fins de semana, as brincadeiras de pião, a confecção do papagaio de papel que requer criatividade no uso de materiais como talas, bordas, tesumes, bem como o sentido de interação que ocorre por meio dessas atividades que necessitam ser cada vez mais cultivada.

Também, observamos que 10% (2) dos discentes indicaram a produção da mandioca e banana/confecção do roçado – "As atividades culturais são de plantar mandioca e banana essas são as grandes culturas da minha comunidade" (Discente Maria Ângela).

É notório que a maioria dos discentes, mais uma vez, descreveu as atividades culturais desenvolvidas em suas comunidades, enquanto eventos, com pouca ênfase aos aspectos culturais do cotidiano comunitário, aspectos que também produzem e traduzem significados relativos à produção, ao esporte, às brincadeiras, à arte e à religião.

A manifestação cultural, enquanto evento, continua sendo o pilar dos projetos e ações culturais, porque são as expressões de maior visibilidade, traduzidas em danças, ritmos, cantos, espetáculos, com tempo e espaço definidos. No caso das manifestações que ocorrem nas comunidades rurais/ribeirinhas, refletimos que, também, expressam as marcas do cotidiano e, quanto mais ampla e crítica for a percepção dos sujeitos quanto aos bens e valores culturais, maior será a compreensão da influência da cultura nos seus modos de vida.

Nesse sentido, é possível perceber que a dinâmica cultural da comunidade não passa despercebida por eles, razão pela qual a diversidade cultural deva ser trabalhada e respeitada na comunidade escolar.

O TRABALHO COM A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Indagamos aos discentes se havia na escola, espaço para discussão sobre a diversidade cultural e o respeito ao outro e que justificassem como essa discussão era feita, caso ocorresse. Diante

disso, 55% (12) dos discentes, afirmaram que há discussão sobre a diversidade cultural e o respeito, 40% (8) disseram não haver espaço para esta discussão e, 5% (1) não responderam a questão.

A propósito de como é feita essa discussão na ótica dos 55% dos discentes que disseram sim, observamos que para 10% proporciona o respeito, para 25% (5) dos discentes, esse espaço de discussão depende dos professores, das conversas que desenvolvem com a turma diante de situações de preconceito.

Nesse sentido, o discente Elton afirmou que: "Os professores algumas das vezes discutem nas salas. Respeitando muitas das vezes a cultura dos colegas, sabemos que nas salas sempre tem cultura diferente. Nesse caso respeitamos, índios, negros, até mesmo de outra religião".

Aceitar o diferente implica atitude de diálogo e respeito, fato que é dificultado quando o outro sequer é percebido. É compromisso dos professores, enquanto mediadores da diversidade cultural, intervirem no estabelecimento de relações mais dialógicas no espaço escolar. Esse compromisso foi percebido e destacado por alguns dos discentes pesquisados.

Para 15% (3) dos discentes, essa discussão é proporcionada nos encontros de jovens, palestras e nas reuniões para organização dos eventos culturais, mas entendemos que essa ocorrência pode se dar fora do universo escolar. Outros discentes 5% (1) – afirmaram que todos os sujeitos da escola se envolvem nessas discussões: diretor, secretárias, colegas discentes e, 5% (1) dos discentes não responderam à questão.

Ressaltamos que dos 40% (8) que afirmaram não haver espaço para discutir a diversidade cultural na escola, 5 discente relacionaram esse espaço de discussão ao espaço físico, afirmando que esse é precário e 3 não justificaram suas respostas.

Diante do número expressivo de discente que afirmaram que na escola não há espaço para discussão sobre a diversidade cultural e o respeito ao outro, observamos que isso se deve ao fato de que a escola não tem ações planejadas no campo da diversidade cultural, ações que discutam as especificidades locais presentes na comunidade escolar, tais como projetos de intercâmbio comunitários, educação para a diversidade rural/ribeirinha, afro-descendente, indígena, dentre outros. Esse trabalho depende muito do esforço e compromisso profissional de cada professor, conforme demonstraram as respostas dos 25% (5) discentes. Entretanto, a discussão sobre a diversidade cultural depende de esforços coletivos, dado que foi quase ausente nas respostas dos alunos, apenas 5% percebeu o empenho coletivo, demonstrando na realidade, um esforço ausente.

O trabalho com a diversidade cultural faz parte das orientações curriculares nacional, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), enquanto um tema transversal. Mas ainda que sob essa orientação as temáticas relacionadas à diversidade cultural são pouco exploradas nas escolas. E isso representa um ponto crítico ao processo de valorização dos conteúdos de referência identitária, pois como alertam Santos e Lopes (2006, p.36) no processo de seleção dos conteúdos " [...] a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita de experiência coletiva humana [...]. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso é vista como algo a ser eliminado pela escola [...]"

Acreditamos que uma perspectiva voltada para a não eliminação da cultura rural/ribeirinha seria encontrar caminhos pedagógicos inclusivos que possibilitem discussão, valorização e inserção de conteúdos da cultura rural/ribeirinha no currículo formal, entendendo que isso passa pela discussão/crítica sobre a diversidade cultural na escola e pelo conhecimento da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos.

CARACTERÍSTICA DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES

A partir de descrições feitas pelos estudantes observamos que 14% (3) dos discentes ao falar das características da identidade cultural apresentam descrição pessoal, tais como personalidade e atitudes positivas. Um dos discentes afirma: "A minha identidade cultural é a seguinte eu sou um uma pessoa simples humilde com bons pensamentos e tenho um bom perfil pela frente principalmente para o futuro" (Discente Gabriel).

A descrição de características identitárias associada a elementos da cultura local foi destacada por 24% (5) dos discentes que citaram os modos de falar, brincar, alimentar-se e produzir. Esses elementos são referências para a identidade cultural que, conforme os escritos abaixo, significa:

> [...] fazer farinha, construir casa, pescar, caçar, jogar bola e outras coisas mas (Discente Nonato).
>
> As minhas características culturais são modo de falar, vestir, dançar, brincar (Discente Judite).
>
> [...] plantar roça, colher as frutas, pescar trabalhar e muito mais (Discente Luis).
>
> A minha identidade cultural é porque eu sou um rapaz trabalhador, trabalho com plantações de milho, banana e roça (Discente Gilmar).

Para 33% (7) dos discentes, as características da identidade cultural estão relacionadas a eventos culturais promovidos na comunidade que inclui brincadeiras e movimentos culturais. Para a discente Rafaela, a identidade está liga a "[...] festa junina, a pastorinha, a festa da comunidade". A discente Ivete disse: "minha característica é bem simples eu participo das atividades culturais que a comunidade promove".

No total somam-se a essa questão 19% (4) dos alunos que não apresentaram qualquer descrição, 5% (1) que relacionaram aos estudos e 5% (1) que relacionaram a identidade cultural ao meio ambiente. Esses dados demonstram que quando não há uma política de afirmação da identidade cultural de determinado povo ou comunidade, é difícil para seus membros pensar a própria identidade cultural que, necessariamente passa por um processo de aceitação coletiva. O silêncio de 19% (4) dos estudantes é preocupante, pode indicar ou não pensar sua própria identidade; como pode, também, significar o desejo de não se mostrar para o outro.

Acreditamos que, mesmo diante da ausência dessas discussões identitárias, quer na comunidade quer na escola, a maioria dos discentes descreveu a própria identidade cultural a partir de significados extraídos das manifestações culturais e do dia-a-dia da comunidade onde moram. Também observamos que nenhuma das respostas faz referência explícita à identidade ribeirinha, enquanto um coletivo organizado politicamente, entretanto, essa referência aparece, implicitamente, quando os discentes descrevem atividades típicas do meio ribeirinho, tais como: a pesca, a caça, os festejos religiosos, a produção da farinha e a coleta de frutos. De acordo com Moreira e Macedo (2002, p. 13),

> [...] a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo que imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social – nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local.

Destacamos que referências à identidade ribeirinhas só aparecem explicitamente quando os discentes foram indagados se se identificam enquanto ribeirinhos e o que é ser ribeirinho.

Das respostas evidenciadas pelos estudantes verificamos que 52% (11) se consideram ribeirinhos, 29% (6) não se consideram e 19% (4) não se posicionaram. A maioria dos que não se considera ribeirinho é porque mora em área de terra firme.

Quanto ao posicionamento sobre o que é ser ribeirinho, observamos que, com exceção de 5% (1) dos discentes, 95% responderam a questão, mesmo aqueles que declararam não se considerar ribeirinhos. Assim, destacamos que 5% não definiu sua resposta, 33% (7) dos discentes disseram que ser ribeirinho significa trabalhar e enfrentar as adversidades da época, provenientes da seca e da cheia dos rios. Vejamos nas informações abaixo:

> Ribeirinho é ser uma pessoa umilde que vive só da pesca do roçado e de outras coisas que ele faz. Sim, eu me considero um Ribeirinho porque eu gosto de pesca de fazer outras coisas (Discente Alberto).
>
> Além de morar na margem do rio, poucos ainda conservam o costume, como o rádio de pilha, existem dificuldades no trabalho e na época do verão forte andando pelas praias para pegar embarcações (Discente João Pedro).
>
> Para mim Ribeirinho, são as pessoas que moram em terras baixas onde todo ano são vítimas da enchente, e que vivem da pesca e de outras tarefas, não me considero ribeirinho (Discente Elton).

Para 61% (13) dos discentes, ribeirinhos são pessoas que moram às margens dos rios, lagos ou igarapés, fato que foi determinante para se considerarem ou não ribeirinhos. Nas respostas, verificamos posicionamentos como:

> É viver o dia-a-dia na sua casa, as margens do rio e conviver com os costumes, eu me considero sim um ribeirinho (Discente Manoel).
>
> São pessoas que moram a beira do mar dos lagos na roça. Eu me considero um ribeirinho que viva na floresta e tenho o cultivo da minha área (Discente Nonato).
>
> Pra mim ribeirinho é pessoas que moram em margem de rios e lagos. Eu não me considero porque moro fora de rios (Discente Luana).
>
> ser ribeirinho é ser uma pessoa de baixo nível que vive na margem de rios, eu não me considero um ribeirinho porque eu moro na área de terra firme (Discente Gilmar).
>
> são aquelas pessoas que moram na margem do rio ou igarapé ou todas as pessoa que moram no Amazonas (Discente Judite).
>
> Ribeirinho é quando a gente vive nas margens dos rios, eu não vivo nas beiras dos rios, mas eu me considero Ribeirinho porque eu ando pela beira dos rios (Discente Augusto).

De acordo com esses dados observamos que a maioria 62% (13) dos discentes relacionou o significado de ser ribeirinho à dimensão territorial, àqueles que moram nas margens dos rios, lagos ou igarapés. Prevalece a idéia de que a população ribeirinha está de alguma forma associada à cultura das águas (FRAXE, 2004; SOUZA, 2005), ao saber conviver com os costumes de quem mora nas margens, determinadas pelas águas e pelas florestas que interagem com as águas. O elemento água é tão importante que provocou na discente Judite a reflexão de que ribeirinhos são todos que moram no Amazonas, estado cujo acesso a maioria das cidades é por via fluvial, ou seja, as cidades são ribeirinhas.

A inclusão social, enquanto princípio de cidadania, não é realidade de todos, muitos moradores de áreas rurais não se organizam pela valorização dos bens culturais locais, ou então, adotam referências de valores e identidades veiculadas como modernas, globalizadas, avançadas.

As interferências cultuais geradas pela globalização em muitos contextos são negativas, e nem sempre os sujeitos desses contextos se dão conta disso, talvez, porque não percebem nesse fenômeno elementos de massificação da cultura e os processos homogeneizadores da identidade, que minimizam as especificidades locais (HALL, 2006).

O uso de técnicas decorrentes do avanço da globalização não é um elemento neutro, pois gera transformações e tem impacto nos processos culturais e identitários das populações. Assim, as constantes preocupações do homem da sociedade contemporânea em promover afirmações identitárias indicam que há uma crise de identidade, decorrente da globalização. Essas transformações "[...] abalam os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (HALL, 2006, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que historicamente a cultura urbana tem sido supervalorizada em detrimento da cultura rural/ribeirinha, e isso está presente nas propostas verticais de conteúdos escolares que desrespeitam a identidade das populações de áreas rurais. Assim, acreditamos que há conteúdos culturais, sociais, históricos e ecológicos que devem fazer parte dos conteúdos curriculares das escolas ribeirinhas.

Observamos que a ausência de tais conteúdos caminha na direção da negação da identidade e da diversidade cultural rural/ribeirinha no espaço escolar e para a aceitação passiva das interferências do processo de globalização na construção da identidade e da cultural local. Diante disso, acreditamos que o trabalho com a diversidade cultural necessita ser coletivo, consciente, dialético e respeitoso para produzir frutos no campo da identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASI. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2008.

FRAXE, T. de J. P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 1.1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo; MACEDO, E. F. de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade.** Portugal: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cartografias Ribeirinhas:** Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº01, 2003.

SANTOS, L. de C.P; LOPES, J. de S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, k. **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M. F. de. **Currículo das Águas:** vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

O GÊNERO NO DISCURSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

ANTONIO LUIZ ALENCAR MIRANDA
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC – antonioluiz_am@hotmail.com
SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC – Shir_mari@hotmail.com
RENATA VALÉRIA LIMA NASCIMENTO
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC – renata.vln100@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso é uma área que possui grande relevância no estudo da linguagem, pois procura ver a língua não apenas como sistema fechado, mas como um fenômeno complexo em que há a interação dos sujeitos. Por ter essa relevância, torna-se importante a investigação e difusão desse campo de conhecimento como contribuição científica e social.

Nesse trabalho, buscamos compreender a organização e o funcionamento do discurso pedagógico de gênero do professor na sala de aula. Para isso, nos basearemos na Teoria Semiolinguística, uma das correntes teóricas da Análise do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau. Segundo essa teoria, todo ato de linguagem é um processo de troca *linguageira* regido por um contrato de comunicação e amparado por dois circuitos: o circuito externo, que é o lugar situacional da enunciação; e o circuito interno, que é o lugar do discurso.

Adotamos para a fundamentação teórica as ideias defendidas por diversos autores, entre os quais se destacam: Charaudeau (2008), abordando a Teoria Semiolinguística; Orlandi e Cardoso (2005), que tratam dos conceitos básicos de Análise do Discurso; Louro (2007), que aborda os conceitos de gênero, dentre outros.

A referida pesquisa teve como universo os alunos da 7ª série do turno vespertino e o professor de Língua Portuguesa da Unidade Escolar Nossa Senhora dos Remédios, situada no bairro Castelo Branco, em Caxias – MA. É uma pesquisa de caráter analítico-qualitativo, na qual analisamos o discurso pedagógico de gênero do sujeito-professor, para compreendermos como esse discurso se organiza e funciona. Utilizamos na metodologia notas de campo e entrevista dirigida.

A SEMIOLINGUÍSTICA NO ESTUDO DA ANÁLISE DO DISCURSO

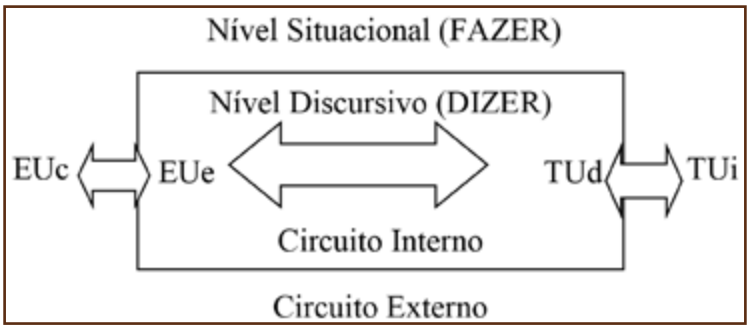
A Análise do Discurso (AD) surgiu no final da década de 60, como uma proposta interdisciplinar, sustentada pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Desse modo, a AD procura ver a língua não apenas como um sistema fechado, ou seja, focando-se apenas na parte estrutural, mas procura entender bem a sua organização e o seu funcionamento, pois "como forma, a língua constitui uma estrutura, mas como funcionamento, a língua se transforma em discurso [...]" (CARDOSO, 2005, p. 21-22).

Segundo Cardoso (2005), o discurso é um lugar em que há investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos no qual os sujeitos interagem em situações concretas. É no discurso que as

ideologias se materializam, como um conjunto de ideias e representações "que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens" (FIORIN, 2004, p. 28).

OS SUJEITOS DO ATO DE LINGUAGEM

Para Charaudeau (2008), o ato de linguagem é composto de um circuito interno e um externo que são interligados. No circuito externo (o nível situacional), encontram-se um *sujeito comunicante* (EUc) e um *sujeito interpretante* (TUi), que são considerados os *parceiros* da comunicação, por estarem envolvidos numa relação contratual de intencionalidades e interpretações; do outro lado, há o circuito interno, que é o lugar do discurso. Este circuito compreende a dimensão linguística do processo em que se encontram um *sujeito enunciador* (EUe) e um *sujeito destinatário* (TUd), considerados *protagonistas* dessa interação, por serem os representantes das palavras utilizadas no enunciado. Esse esquema se configura da seguinte forma:



O sujeito comunicante é um ser, cuja função é produzir um efeito de sentido no interlocutor, para isso utiliza o sujeito enunciador o qual materializa o propósito comunicativo a partir da imagem que tem do sujeito destinatário, considerado o sujeito ideal na concepção do locutor. O sujeito destinatário pode ou não coincidir com o sujeito interpretante. Por exemplo, uma mãe dá uma ordem ao filho visando o TUd e supõe que ele obedecerá. Se o filho obedece, o TUi aceitou colocar-se no mesmo lugar do TUd. No entanto, se ele desobedece, significa que o TUd não coincidiu com TUi, pois este "é um sujeito que age independente do EU" (CHARAUDEAU, 2008, p. 47).

O CONTRATO COMUNICACIONAL E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Quando dois ou mais sujeitos se comunicam, eles estabelecem um *contrato de comunicação* que tem a finalidade de fazer com que eles compartilhem um saber comum, levando em conta as limitações resultantes das condições de produção, interpretação e a finalidade do discurso.

> A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira[1] de *reconhecimento* análoga à sua (CHARAUDEAU, 2008, p. 56, grifos do autor).

[1] Charaudeau (2004) fala sobre prática e formação *linguageira*, termos propostos por Boutet *et ali* e que buscam mostrar que a linguagem é ao mesmo tempo objeto e agente das relações sociais.

Se pensarmos em um contrato comunicacional na sala de aula, o que esperamos é que o professor possua certos conhecimentos, que os demonstre e os transmita. Em relação aos alunos, esperamos que eles tenham o objetivo de assimilar esses conhecimentos.

No ato de linguagem, cada sujeito usará de estratégias para produzir efeitos de sentidos através do discurso proferido, levando em conta a imagem que se tem de si e do outro. "[...] fala-se (ou escreve-se) organizando o discurso em função de *sua própria identidade, da imagem que tem de seu interlocutor e do que já foi dito*" (CHARAUDEAU, 2008, p. 76, grifos do autor).

OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Na concepção Semiolinguística, os modos de organização são os procedimentos que consistem em usar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação e que podem ser agrupadas em quatro: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

O modo de organização enunciativo é aquele que serve de apoio para os demais modos, pois ele foca nos "protagonistas" do ato de linguagem. Através dele saberemos dar conta da posição do locutor em relação ao interlocutor – função *alocutiva*, em relação a si mesmo – função *elocutiva* e em relação aos outros – função *delocutiva*. Nele, observa-se o modo como o sujeito age no ato de comunicação.

No modo descritivo podemos enfocar três elementos indissociáveis que contribuirão para a finalidade do ato de linguagem. Tais elementos são: Nomear, localizar-situar e qualificar. Charaudeau (2008) ainda ressalta que esses elementos constituem a base da identidade civil: nome e sobrenome, data e local de nascimento, sinais particulares e fotos.

O modo narrativo é definido como o ato de narrar ou contar um fato. No entanto, "**contar** não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos, como dizem os dicionários" (CHARAUDEAU, 2009, p. 153). Nessa perspectiva, esse modo compreende uma sucessão de ações, que tem uma influência mútua.

O modo argumentativo localiza-se na dimensão da interpelação dos sentidos pelos sujeitos. Ele não se restringe a uma sequência de frases ou proposições ligadas por conectores lógicos, mas é baseado na experiência humana, através de certas operações do pensamento. Além disso, o aspecto argumentativo encontra-se, na maioria das vezes no que está implícito (CHARAUDEAU, 2008).

O DISCURSO PEDAGÓGICO

Quando se fala em discurso pedagógico (DP), a palavra escola vem à tona, ao considerar a instituição ao qual ele está vinculado, justamente por ser essa a sede desse discurso. "O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função" (ORLANDI, 2006, p. 28).

Nessa pesquisa, estamos abordando como sujeitos do discurso pedagógico: o aluno e o professor. Historicamente, essas palavras já vêm carregadas de sentidos. "O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender" (ORLANDI, 2006, p. 31).

A ESCOLA E O DISCURSO DE GÊNERO.

Levando em consideração que o presente estudo visa compreender como a ideologia se faz presente no discurso pedagógico de gênero cabe discutir aqui algumas considerações a respeito de gênero, visto que esta palavra tem um conceito indispensável para a compreensão do objeto a ser analisado.

A palavra gênero veio de *gender*, um termo nascido nos Estados Unidos e que passa a ser diferenciado de *sex*. Dessa forma, gênero é definido como a construção social e cultural da diferença entre os sexos (LOURO, 2007). Este termo surgiu em meio a um dos mais importantes movimentos sociais do século XX, o feminismo.

> Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos como "sexo" ou "diferença sexual" (SCOTT, 1995, p. 72).

É importante enfatizar que o conceito de gênero enfatizado aqui não se remete apenas às mulheres, embora seu conceito tenha se originado a partir das lutas femininas. Então, assim como as mulheres sofrem práticas de discriminação ou subordinação, aqueles homens que são "diferentes", ou seja, que se afastam do padrão esperados pela sociedade também sofrem essas práticas de discriminação (Ibid., 2007).

Diante disso, segundo Louro (2007), faz-se necessária uma maior atenção sobre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores. Esses docentes devem questionar não só o que ensinam, mas o modo como ensinam e, principalmente, ficarem atentos para a linguagem, procurando perceber práticas de discriminação como o sexismo, racismo e o etnocentrismo.

Hoje, com os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola tem o intuito de buscar um ideal de democracia e, como sede do DP, tem um papel muito importante na formação dos indivíduos, por isso deve refletir de forma crítica acerca da realidade e intervir em situações nas quais haja relações de poder e desigualdade.

ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

O quadro de Charaudeau aplicado à sala de aula ficaria dessa forma:

Ao entrar na sala de aula, o sujeito *A* reveste-se de professor e daí inicia-se o processo de *encenação*, assumindo sua função, organizando seu discurso de acordo com o seu destinatário e considerando, ainda, os papéis representados por ele e por seus alunos. Dessa forma, no nível situacional constatamos a presença dos *parceiros* da comunicação (EUc e TUi). Enquanto, no nível discursivo, que compreende a dimensão linguística do processo, encontram-se os protagonistas dessa interação (EUe e TUd).

Abaixo, segue-se a análise observada durante uma aula de leitura e interpretação textual. Essa análise constitui-se de observações e anotações feitas durante a aula.

O texto utilizado para fazer a interpretação foi *Índices de sexo*, de Flora Davis, que aborda duas concepções à cerca da diferença de comportamento entre homens e mulheres. Uma delas é das feministas, que diz que o comportamento é aprendido; e a outra ideia diz que as atitudes de homens e mulheres têm base biológica, ou seja, já nascemos com elas.

> Professor: Os pais criam as mulheres diferentes dos homens. **Segundo a sociedade**, o homem não pode lavar louça...
>
> Aluna: O homem não pode por quê? – uma aluna reivindicou. Professor: **Porque segundo a nossa sociedade**, é tarefa das mulheres.

Nesse trecho, o discurso do sujeito-professor está marcado pela modalidade enunciativa de *Asserção*. "A 'Asserção', enquanto fenômeno de Enunciação é uma modalidade que está incluída no *delocutivo*, não dependendo nem do locutor nem do interlocutor, o que explica o apagamento de vestígios desses dois parceiros nas configurações linguísticas" (CHARAUDEAU, 2008, p. 100).

Sempre imparcial, o professor ainda comentou: "O homem pode sair e chegar a hora que quer. **As pessoas ainda dizem**: prendam suas éguas que meus cavalos estão soltos". Mais uma vez, o professor utiliza a função *delocutiva*. Dessa vez utilizando a modalidade de *discurso relatado*, no qual ele faz alusão a um saber popular: "prendam suas éguas que meus cavalos estão soltos".

> Aluno: E a mulher jogar bola é normal? Professor: Não seria normal **se** ela não tivesse pé. Aluno: E se alguém desse um chute no peito dela? Professor: A **mesma coisa** seria nos testículos.

Nesse fragmento, verificamos, através do discurso, que o aluno torna-se o locutor e projeta o Tud, sujeito-professor. O professor responde a pergunta do aluno utilizando a conjunção "se" para expressar uma relação argumentativa e persuadir o interlocutor a se convencer de que a mulher possui a mesma capacidade de jogar bola, o que a impediria seria a falta dos pés. O aluno não convencido com o argumento do docente retruca. No entanto, o professor engajado no seu propósito, o apresenta, o justifica e desenvolve um ato de persuasão destinado a provar a verdade desse propósito.

As análises que seguem abaixo foram elaboradas a partir de uma entrevista gravada em áudio feita com o professor de Português. Ao questionarmos sobre o que deve ser feito para fortalecer a igualdade entre os gêneros e diminuir o preconceito ao comportamento considerado "anormal" para homens e mulheres. Obtivemos a seguinte resposta:

> Eu acho, em primeiro lugar... o professor quando ele "tá" na frente é o primeiro a não demonstrar traços de que o aluno venha a perceber que o próprio professor também tem discriminação, porque você sabe que... não é porque é professor que a pessoa também não tenha, mas pelo procurar não demonstrar, e não é para ter..., mas nós sabemos que existe professor que discrimina mesmo, não aceita e demonstra na sala de aula. E acho que é começando por a gente professor ainda fica melhor de aceitar.

No discurso acima, o professor, utilizando a função *elocutiva* expressa seu ponto de vista. Assim, através da modalidade de *constatação*,[2] ele reconhece dois fatos: primeiro: o de que o professor deve ser tomado como exemplo; segundo, existe professor que discrimina mesmo.

Durante a entrevista ao perguntarmos a opinião dele sobre quais as mudanças mais evidentes do comportamento das meninas de hoje comparado ao passado e a que ele atribui a mudança, ele responde o seguinte:

> Elas estão mais, digamos assim, '**saídas'** né elas vão atrás mesmo dos meninos que elas querem, não dão mais se importando se vão dizer assim ah, ela vai ficar mal falada.

O professor, ao dizer que as meninas estão "mais saídas", avalia o comportamento delas, expressando uma *opinião*, modalidade encontrada na função *alocutiva*, e que expressa um fato ou informação pressuposta baseada em suas crenças. Dessa forma, o locutor revela seu ponto de vista e mostra de que maneira avalia o propósito em relação às interlocutoras. (CHARAUDEAU, 2008).

CONCLUSÃO

Os conceitos da Teoria Semiolinguística como: contrato de comunicação, sujeitos do ato de linguagem, estratégias linguísticas, modos de organização do discurso e outros como discurso, ideologia ofereceram ferramentas muito úteis para a análise do discurso pedagógico do professor na sala de aula.

Ao aplicar a teoria exposta ao universo escolar, concluímos que a sala de aula é mediada por um contrato de comunicação que limita e regula a produção dos discursos. Percebemos que o dizer do professor é influenciado pelo papel que ele ocupa e também pela instituição à qual ele pertence. Sendo assim, em relação ao seu discurso, percebemos que embora o docente tenha outras concepções de mundo acerca dos gêneros, ele aborda o assunto de modo que impere a igualdade entre homens e mulheres.

Diante do exposto, percebemos o quanto os dizeres dos sujeitos são influenciados pela situação de comunicação, pelos papeis que eles ocupam no ato de linguagem e pela finalidade desse ato num contexto situacional.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, vol. 20, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre, 1995.

[2] Na *constatação*, o locutor reconhece um fato do qual ele diz limitar-se a observar a existência do modo mais objetivo possível. (CHARAUDEAU, 2008).

SOMOS MAMÍFEROS

UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA
Aluna de mestrado do PPGED/UFRN – Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ex-docente do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. PPGED//UFRN – etinharon@ig.com.br
KEILA BARRETO DE ARAÚJO
NEI/CAp/UFRN. Docente e atualmente Vice-diretora do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN – araraazul05@yahoo.com.br

[...] "NA ESCOLA VAI SER FÁCIL ESTUDAR, TRABALHAR, CRESCER, FAZER AMIGOS, EDUCAR-SE E SER FELIZ" [3].

> Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas, os animais [...]
>
> (Carlos Drummond de Andrade)

A escola, lugar de contexto diferenciado por um conjunto de movimentos, mas com função sócio-histórica definida de transmissora do conhecimento elaborado pela humanidade, constitui-se por sujeitos que constroem seus conhecimentos, interagindo uns com os outros. É por meio dessas interações entre os sujeitos do espaço escolar (criança/criança, criança/adulto), os objetos de conhecimento e a mediação da linguagem, que as novas aprendizagens vão sendo apropriadas. (BRASIL, 1998). Nesse artigo, relatamos o trabalho desenvolvido durante o terceiro bimestre de 2012, com uma turma 4 – turno matutino – do Núcleo de Educação da Infância-UFRN. O grupo é constituído por 19 crianças4, sendo 11 meninos e 8 meninas,na faixa etária de 5 e 6 anos e duas professoras.

O objetivo deste é possibilitar aos professores refletirem a sua prática, como também, suscitar aos que se interessarem, o conhecimento da diversidade e da complexidade da prática escolar. Apresentamos um recorte do tema de pesquisa desenvolvido no período: os mamíferos.

O tema de pesquisa é a metodologia que adotamos em nossa escola para articular três dimensões no processo de ensino/aprendizagem: o conhecimento das áreas de conteúdo, o contexto sócio-cultural das crianças e os aspectos relacionados à aprendizagem (RÊGO, 1999).

O tema surgiu nas conversas da roda, após as férias de julho, quando questionamos sobre o que gostariam de estudar. Nessas conversas, observamos que muitas crianças tinham assistido ao filme "Madagascar", no qual aparecem muitos animais mamíferos. E, foram eles apontados para o nosso estudo: rinoceronte, leão, girafa, hipopótamo, macaco, entre outros. O desfecho da escolha da pesquisa se deu através de uma votação.

Sabemos que as crianças demonstram interesse e curiosidade pelos fatos e fenômenos da vida física, biológica e sócio-cultural. Desde cedo elas têm explicações para o que observam em suas interações com a natureza. Assim, os educadores precisam pensar formas de abordar os conteúdos das Ciências Naturais e inserir as crianças como sujeitos capazes de utilizar-se dos conteúdos dessas áreas para construir e reelaborar seus próprios conceitos.

Segundo Deheinzelin (1994), a ciência é um processo de criação de conceitos que dão unidade e sentido a natureza, e assim sendo, o trabalho nesta área deve possibilitar à criança elaborar gradativamente o conhecimento "sobre o que é, e como se faz ciência".

Portanto, a escola é um espaço social e educativo para reaproximar a criança do meio ambiente, dialogando com as suas experiências e com os conhecimentos científicos.

Corroborando com essas idéias, Rêgo (1995) considera que o Ensino de Ciências na Educação Infantil possibilita a aproximação da criança ao conhecimento sistemático e universal, permitindo-a entender as questões de sua realidade, para gradativamente transformar as explicações mágicas, que formula a respeito do mundo, em conhecimentos mais elaborados; transformar a realidade por meio de atitudes e comportamentos responsáveis pela proteção, manutenção e conservação do meio ambiente; ter acesso ao conhecimento culturalmente acumulado, retornar ao seu cotidiano e explicá-lo.

Ressaltamos, portanto, a importância do respeito às diferentes formas de pensar expressas pelas crianças. A partir daí, criar situações que as permitam ampliarem e registrarem, por meio de diferentes linguagens, os conhecimentos que foram capazes de construir até aquele momento do seu desenvolvimento. Nas situações de aprendizagens, os professores consideram o que as crianças já conhecem e criam situações de interações entre elas e o que tem a conhecer.

SOBRE OS MAMÍFEROS, O QUE FAZ PARTE DO MEU REPERTÓRIO?

O estudo sobre os mamíferos surgiu da curiosidade das crianças. Essa constatação pode ser identificada a partir das questões elaboradas pelas crianças no início do estudo quando disseram o que já sabiam e o que gostariam de saber sobre os mamíferos. Nesse momento, as crianças se mostraram curiosas em compreender os seguintes aspectos:

ANIMAIS MAMÍFEROS

O QUE SABEMOS?

C51 – "QUE ELES MAMAM."
C2- "COLOCAM OVOS."
C3- "COMEM FOLHAS."
C4- "COMEM PLANTAS."
C5- "OS MAMÍFEROS TÊM PELES DIFERENTES."
C6 – "NÃO SOMOS MAMÍFEROS, POIS NÃO TEMOS PATAS, NEM RABO."
C7 – "A GENTE É UMA ESPÉCIE DE ANIMAL."
5. "C" significa criança

C8 – "A GENTE É MAMÍFERO SIM, PORQUE MAMAMOS."
C9 – "A GENTE MAMAVA QUANDO ERA BEBÊ."
C10 – "A GENTE NÃO É MAIS MAMÍFERO PORQUE NÃO MAMAMOS MAIS..."
C11 – "GALO É MAMÍFERO?"
C2 – "NÃO PORQUE O GALO COME MILHO... ELE NÃO MAMA."
C5 – "O GALO COME MILHO PARA BOTAR OVOS."
C12 -"OS MAMÍFEROS NÃO SÃO IGUAIS, PORQUE ALGUNS TÊM PATAS GRANDES E NÃO É IGUAL À GENTE."
C13 – "ELES MORAM NA SELVA, NA NEVE, NO SUL (O URSO POLAR)."

C14 -"A LULA É UM MAMÍFERO PORQUE PODE VIVER NO MAR."
C15 – "SERPENTE É MAMÍFERO?"
C6 – "NÃO, PORQUE NÃO MAMA."
C16 – "MORCEGO É MAMÍFERO, POIS MAMA E PÕE OVOS."
C17 – "TEM MORCEGO QUE COME FRUTA E MORCEGO QUE SUGA A FLOR."

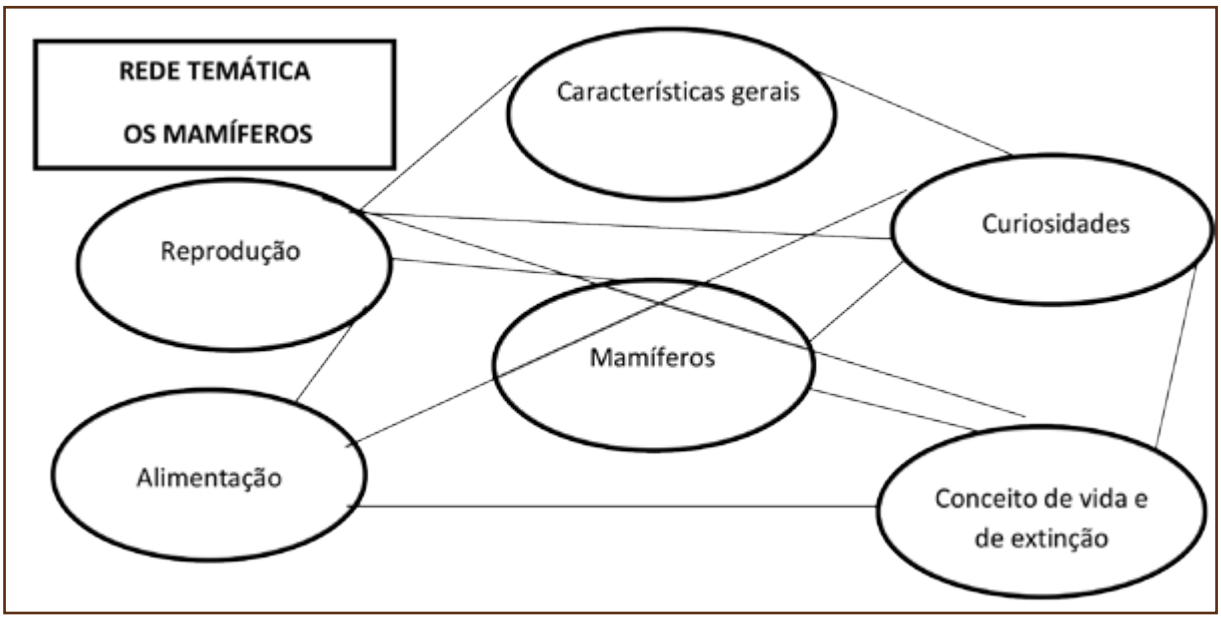
O QUE QUEREMOS SABER?

C7 – "O QUE OS MAMÍFEROS COMEM?"
C8 – "COMO ELES CRESCEM?"
C11 – "COMO ELES MAMAM?"
C12 – "COMO ELES NASCEM?"
C14 – "POR QUE OS MAMÍFEROS BOTAM OVOS?"
C15 – "O ORNITORRINCO É MAMÍFERO?"
C17 – "PINGUÍM É MAMÍFERO?"

REDE TEMÁTICA: OS MAMÍFEROS

As questões acima nos permitiram sistematizar o trabalho. Nesse sentido, traçamos a rede temática, que norteou e propiciou a organização e sistematização do conhecimento visando atingir os objetivos que foram:

- Conhecer as características gerais dos mamíferos;
- Conhecer algumas curiosidades dos mamíferos;
- Conhecer a alimentação de alguns mamíferos (conceitos de herbívoros, carnívoros e onívoros);
- Conhecer a reprodução dos mamíferos;
- Refletir sobre o conceito de ser vivo e de extinção.



SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na perspectiva do nosso trabalho, como professoras mediadoras, reconhecemos que as crianças dispõem de saberes que ultrapassam os muros da escola. As crianças traziam conhecimentos sobre "OS MAMÍFEROS", cabia a nós, professoras, considerar, organizar e ampliá-los. A partir desse entendimento, propor atividades de ensinar e aprender sobre os mamíferos em que fossem desafiadas nas suas possibilidades, a avançar e organizar o que já sabiam, em situações que lhes permitam interagir com os conhecimentos científicos organizados sobre os mamíferos. Nesse sentido, o aprendizado das crianças se deu de forma contextualizada em situações significativas de ensino e aprendizagem relatadas a seguir.

Conhecendo Os Mamíferos

Nosso estudo foi sistematizado com o propósito de responder as questões da pesquisa. Estabelecemos dois dias durante a semana (2ª e 4ª feiras) para o nosso estudo. A cada dia retomávamos uma questão, lendo as ideias iniciais. Em seguida líamos os textos informativos (revistas, livros, pesquisas virtuais e vídeos), para responder as questões. Após cada questão respondida, refletíamos com as crianças sobre as novas aprendizagens, comparando o que já sabiam e elas em seguida faziam o registro confirmando, negando ou ampliando suas informações, organizavam o que aprendiam através de pequenas sínteses coletivas e individuais.

Em momentos de apreciação de vídeos tivemos a oportunidade de conhecer o processo de nascimento do cavalo, do golfinho e do cachorro e um documentário sobre o leão e a foca (habitat, alimentação, etc.). Esses conhecimentos foram registrados por meio do desenho e da escrita. As imagens abaixo ilustram os momentos.

Para ampliar nossos conhecimentos sobre os mamíferos, visitamos a biblioteca da nossa escola – Visconde de Sabugosa. Lá, com ajuda da bibliotecária selecionamos vários livros sobre o assunto. Uma vez por semana líamos os livros da biblioteca, como também os livros que as crianças levaram de casa e discutíamos sobre as características gerais dos mamíferos, as curiosidades deles, a alimentação, etc.

Conversando Com Uma Bióloga Sobre Os Mamíferos

Dentre as atividades, elencamos a visita da bióloga Adriana – mãe de uma aluna do NEI, com a intenção de ampliar os conhecimentos das crianças sobre os mamíferos. Enviamos para Adriana as questões das crianças e combinamos o dia da visita.

Inicialmente a bióloga realizou uma apresentação sobre: as características gerais e/ou específicas de alguns mamíferos. Apresentou também algumas curiosidades sobre eles. Depois, ela respondeu às questões das crianças.

Nesse momento, fizemos descobertas geniais: o ornitorrinco e a equidna são mamíferos que põe ovos; o maior mamífero do Brasil é a anta; o leão é o mamífero mais dorminhoco; o golfinho é o mamífero mais inteligente depois dos humanos; a girafa é o mamífero mais alto, pode medir até 6 metros, entre outras. Lembramos que o morcego é um mamífero e é também um agente polinizador. Aprendemos que existem mamíferos carnívoros, herbívoros e onívoros. Nesse momento, as crianças puderam expor suas idéias a partir do que aprenderam sobre os dinossauros (carnívoros e herbívoros). Foi um momento de grande prazer perceber que as crianças trouxeram os conhecimentos outrora construídos nos temas de pesquisa anteriores (dinossauros e flores).

Após a visita, conversamos com as crianças sobre as novas aprendizagens e registramos com desenho e escrita. Nos momentos de estudo, as crianças relembram a conversa com a bióloga, trazendo as aprendizagens sobre os mamíferos nos seus relatos orais e na realização das atividades. As fotos abaixo ilustram o momento.

Quem é mais alto: eu ou a girafa?

Com a descoberta da altura da girafa, começamos a perceber que as crianças não conseguiam identificar 6m, ou melhor, entender quanto é essa medida em relação à medida deles. Então decidimos sistematizar os conhecimentos sobre a função do número como medida de comprimento. Numa conversa na roda, perguntamos se elas tinham alguma ideia como poderia medir uma girafa e surgiram algumas: "podemos medir com a régua"," pode ser aquela grande que vocês usam"; "podemos medir com aquela coisa que estica, meu pai tem uma" (referindo-se a trena); " podemos medir com a fita métrica".

Percebemos que as crianças já traziam conhecimentos acerca da função do número como medida de comprimento. Nesse contexto, mostramos a fita métrica e explicamos que aquela teria 1 metro. Realizamos num primeiro momento a medição da girafa com pedaços de cartolina com 1metro de comprimento cada. Num segundo momento, realizamos a estimativa da altura das crianças e suas medições e realizamos comparações entre a estatura das crianças. Colamos no quadro uma fita métrica e uma tira de papel ao lado e registramos a medida de cada criança. Num outro momento, fizemos uma escala do menor para o maior, registrando ao lado de cada medida o nome da criança. As fotos e a atividade a seguir ilustram o momento:

Dando forma e cor aos mamíferos

> As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. As crianças exploram, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998b, p. 89).

O desenvolvimento das atividades artísticas está apoiado, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (BRASIL, 1998).

Para que as crianças dessem forma aos mamíferos numa atividade de artes, escolhemos alguns deles e fizemos moldes de cartolina. Cada criança escolheu um molde e pintou com rolinhos uma folha de papel peso 40, fazendo assim, o fundo de sua obra. Depois, elas utilizaram a técnica do mosaico com pedaços de papel colorido para dar forma e cor aos mamíferos que escolheram. Todos que foram escolhidos ficaram bem representados na cor e na criatividade.

Antes da utilização da técnica, conversamos com as crianças realizando a contextualização da mesma. Nesse momento, as crianças aprenderam que o mosaico é uma técnica antiga de origem alemã, que consiste na colocação de materiais (pedras, sementes, pastilhas, pedaços de papel, entre outros) para formar uma figura ou imagem. As fotos e as imagens abaixo ilustram o momento.

Compartilhando conhecimentos: a construção de um panfleto

Com o objetivo de compartilhar as nossas descobertas sobre os mamíferos, conversamos com as crianças sobre o formato de um panfleto e em seguida o que poderíamos selecionar dos conhecimentos construídos para elaboração do mesmo. Então, surgiu o nosso panfleto que compartilhamos com as crianças do 2º Ano "A", que já tinham estudado sobre os mamíferos.

IAN
RINOSERONTE
AMCAROLINA
LEA
LAGATA
ALEXANDRE

Esse tipo de atividade adquire singular significação na concepção de ensino da língua escrita que a nossa escola assume. No nosso trabalho de ensinar a língua escrita consideramos fundamental a participação efetiva e sistemática da criança, em atividades de ler e escrever que façam sentido para ela. Fundamentamos-nos na idéia de que a língua escrita é uma linguagem que, materializada em textos (produções com sentido), é aprendida como as outras linguagens, em práticas sociais em que há sentidos envolvidos nas relações.

São nessas práticas sociais, vivenciadas na nossa sala, (produção do panfleto, sínteses para organizar o que aprendemos, bilhetes para convidar e agradecer à bióloga, ler informações sobre os mamíferos em panfletos, livros, internet), que as crianças vão aprendendo um certo jeito de falar (discurso oral), moldado pelo jeito de escrever (discurso escrito).

Compartilhando conhecimentos: seminário dos mamíferos

No momento da roda, conversamos com as crianças ser a ideia de fazermos um seminário para compartilhar com os amigos as descobertas sobre alguns mamíferos. Inicialmente dividimos as crianças em grupo e cada um deles escolheu o mamífero que iria pesquisar. As crianças trouxeram de casa as suas pesquisas e com seus grupos organizaram cartazes com gravuras, curiosidades e pequenas sínteses sobre os mamíferos pesquisados.

A apresentação do seminário aconteceu em dois momentos: primeiro na biblioteca, onde cada grupo compartilhou com as crianças do 2º Ano "A" os seus aprendizados. Ao final de cada apresentação foi dada oportunidade as crianças do 2º Ano, para exporem também as suas descobertas. Convidamos os pais à escola e as crianças apresentaram o mesmo seminário. Juntamente com os pais às crianças cantaram a música "Tá na hora de mamar" do *Grupo Palavra Cantada*, e muitos se emocionaram ao perceberem o crescimento dos seus filhos em autonomia, conhecimento, relações interpessoais. E, nós professoras pudemos perceber as nossas crianças compartilhando os saberes com os amigos do seu grupo e de forma organizada com os outros grupos. Podemos constatar a cada dia o quanto a turma é unida, são amigos em todos os momentos.

Após discussões, apreciações e vivências, encerramos o estudo questionando às crianças os pontos mais significativos da pesquisa, organizando suas falas para a redação do texto síntese do que havíamos aprendido:

SOMOS MAMÍFEROS

Somos mamíferos porque temos sangue quente, placenta, pêlos e glândulas mamárias. Existem mamíferos herbívoros como a girafa, carnívoros como o leão e onívoros como a gente. também existem morcegos frugívoros (comem frutas) e hemátofagos (sugam sangue de animais). O morcego é o único mamífero voador e ele é polinizador.

A maioria dos mamíferos nasce da barriga da mãe, mas existem dois mamíferos que nascem do ovo: o ornitorrinco e a equidna. Aprendemos muitas curiosidades sobre os mamíferos:

- a girafa é o mamífero mais alto, pode medir até 6 metros;
- o leão é o mais dorminhoco, pode dormir até 20 horas;
- o golfinho é o mais inteligente depois dos humanos;
- a baleia azul é o maior e mais pesado mamífero do mundo. é também o mais barulhento;
- a anta é o maior mamífero do brasil.

Aprendemos também que o pinguim não é mamífero, ele é uma ave marinha. ele não é mamífero porque não tem pelos, sangue quente, placenta e glândulas mamárias. ele tem sangue frio e pena.

Gostamos muito de estudar sobre os mamíferos, porque aprendemos muitas coisas legais.

Turma 4 – manha

APRENDER OPERA MUDANÇAS

Ao final desse trabalho, percebemos que as crianças além de conhecerem algumas curiosidades sobre os mamíferos, aprenderam as características essenciais dessa classe de animais. Elas aprenderam que para ser mamífero tem que ter sangue quente, glândulas mamárias, pêlos e placenta. Conheceram também a alimentação e a reprodução dos mesmos.

Esse estudo proporcionou avanços no processo de aquisição da leitura e da escrita, nos usos e funções dos números, na ampliação do universo de comunicação e expressão das crianças, música, etc. Percebemos também algumas mudanças a nosso ver consideradas avanços diante da forma como as crianças chegaram. As crianças estão mais autônomas e organizadas, compreendem melhor o que é de sua responsabilidade (as regras, atitudes, combinados), estão discutindo melhor a direção da construção de grupo, mais seguros, observadores, garantindo, assim, um futuro próximo de muitas experiências reflexivas e criações, favorecendo um trabalho significativo para o grupo.

É um momento de grande transformação para as crianças. Estamos apostando na alegria e no prazer de vê-las descobrindo o mundo. A cada novo conhecimento trazido para sala, as crianças ficavam atentas e queriam sempre saber mais. Todas as atividades nos enriqueceram de uma forma lúdica, prazerosa como também, ampliaram nossos saberes. Sintetizamos essas constatações com o que nos diz Howard Hendricks (1991), "aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade".

REFERÊNCIAS

Animais: uma aventura de aprender. Barsa: Editorial Planeta S.A., 2004.

Animais em perigo. São Paulo: Girassol, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Enciclopédia da natureza. Caçadores por excelência**.** Planeta vivo. Editorial Planeta, 2004.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Betânia, 1991.

LAROUSSE. **Enciclopédia da vida selvagem**. Cidade, 1993.

Mamíferos: aventura visual. São Paulo: Globo. 1989.

Mamíferos. São Paulo: Globo, 1990.

Mamíferos. Coleção primeiras descobertas. Caramelo Livros Educativos, 2008.

Os bichos. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RÊGO, M. C. F. D. **O currículo em movimento.** In: Caderno Faça e Conte. Natal: EDUFRN, nº 2, 1999.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E (org.) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

BERNADETE FRANCO GRILO MACHADO
PUCPR – berfgm@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A princípio, é importante destacar a amplitude da temática referente aos processos socioeducativos e seu direcionamento para o campo da Educação não formal. É um universo que abrange variadas práticas e concepções, e que se justifica principalmente pela abrangência dessa educação em termos sócio-político-econômicos e educativos. O alcance conceitual e prático relativos à educação também corroboram nessa mesma perspectiva. Dentre outros aspectos, essa situação implica cuidados em relação ao quadro teórico e conceitual quando se trata de situar e diferenciar termos, tais como Educação formal, não formal e informal. Para a conceituação temática dos referidos termos, são significativos, dentre outros autores, os temas abordados por (ARROYO, 2001, 2010; GOHN, 2001, ILLICH, 1985; VÁSQUEZ, 1998), além de Freire (1970, 1998), pela grande contribuição que deu ao entendimento da diferenciação entre Educação formal, não formal e exercício de cidadania.

No que concerne ao estudo a ser realizado, a delimitação será nos processos socioeducativos relativamente independente do contexto institucional da Educação formal. Isso porque, conforme levantamento preliminar, é possível verificar que o campo das ações socioeducativas não formais de certo modo está também vinculado à estrutura da Educação formal, das políticas públicas e do Estado. A esse respeito, torna-se também necessário uma literatura específica no âmbito das políticas públicas. Inicialmente, pode-se destacar os seguintes autores (BALSA; BONETI; SOULET, 2009; BONETI, 2006; POULANTZAS, 1980).

O entendimento é de que o aspecto não formal não perde sua peculiaridade dentro dos processos educativos formais. Ou seja, as ações socioeducativas correspondem a uma esfera mais abrangente de exercício da cidadania e, dessa forma, alcança com ações definidas outras esferas da vida social.

O CAMPO DA PESQUISA

Tendo em vista a temática da pesquisa, inicialmente o contexto das práticas das organizações não governamentais (ONGs) se apresentam como importantes, pois, além de condensarem tais especificidades, ao mesmo tempo contribuem com critérios metodológicos de delimitação do estudo. Tendo em vista a necessidade de uma literatura relacionada ao assunto, inicialmente mostram-se relevantes, dentre outros autores, (CASTELLS, 1999; GOHN, 2010; LANDIM, 1993; SCHERER-WARREN, 1993; TORAINE, 1997).

Historicamente, e a partir de estudo preliminar realizado em Curitiba, é possível verificar a evidência e relevância de práticas de Educação não formal. A amplitude e complexidade da conceituação e das práticas desses tipos de movimentos sociais acompanham o ritmo das dinâmicas sócio-político-culturais da contemporaneidade e as especificidades dos contextos nos quais estão inseridas.

No Brasil, as primeiras formas de visibilidade social e política das ONGs ocorreram em torno de 1960, ligadas a estratégias de redemocratização e defesa dos direitos humanos. A intensificação política e o destaque social desse tipo de movimento se deram a partir de 1990, dentre os quais: A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUAD/UNCED), também conhecida como Rio 92 ou Eco 92; e o Movimento pela Ética na Política, de 1993, que possibilitou a emergência do projeto Ação da Cidadania Contra a Fome, liderada por Herbert de Souza. Data também desse período a criação da Associação Brasileira de Organizações Não governamentais (ABONG). A criação dessa entidade, em 1991, teve como objetivo principal representar de forma coletiva as ONGs para o Estado e demais atores da sociedade civil.

O trabalho com projetos ocorreu em diversas modalidades e parcerias, tanto na esfera nacional como internacional. O direcionamento para projetos e atividades relacionados de forma mais direta para certos bens culturais, como música, dança, folclore, artes plásticas, teatro, narração de histórias, circo, entre outros, é possível de se verificar a partir de 1998. Essas formas de ação são utilizadas com finalidades variadas, como, por exemplo: complemento de atividades curriculares, inclusão social, inclusão digital (uso do computador para composição de figurinos, cenários, etc.), utilização de técnicas de *designer*, como instrumentos e implementos na confecção de artesanato, geração e complemento de renda, terapêutica, inserção no mercado de trabalho.

Ora, são práticas que resultam, ao mesmo tempo, em uma diversidade de leituras desses bens culturais e das respectivas estratégias, valores, etc. Há uma recorrência desses procedimentos em ONGs que surgiram a partir de 2000, assim também naqueles grupos que sugiram anteriormente. Nesse caso, começaram a atrelar a seu projeto inicial atividades dessa natureza.

O processo mostra uma inesgotável variedade de significações e sentidos, que atuam especificando, relacionando, justificando e, principalmente, articulando uma diversidade de práticas políticas, econômicas, sociais e culturais. Trata-se de um contexto que possibilita pensar o campo dos processos socioeducativos e da Educação não formal em uma perspectiva que desloca a especificidade para a esfera de diversos coletivos. Incluem nesse universo o campo das políticas públicas, do Estado, da Educação formal, das desigualdades sociais, do exercício da cidadania e do mercado em seu sentido amplo. Esse parece, portanto, um contexto que indica uma das singularidades dos processos socioeducativos de Educação não formal.

Conforme descreve Gohn (2010, p. 93), a Educação não formal corresponde a:

> um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. Portanto não isolamos à formação de indivíduos isolados, as aprendizagens e saberes ocorrem em coletivos. Inserimos a Educação não formal no universo dos direitos, na perspectiva da emancipação e autonomia dos sujeitos.

Ora, é importante observar que esses saberes coletivos ocorrem em geral com práticas de ações específicas de direitos, de emancipação e de autonomia. Nesse sentido, a referência à questão da desigualdade social não se esgota em uma única esfera, e talvez esse seja um aporte significativo para se pensar os processos socioeducativos. Refletir sobre a problemática das desigualdades sociais

implica, dentre outras questões, em pensar a diferença e, nesse sentido, também em uma perspectiva sociocultural. No caso da pesquisa em questão, os processos ocorrem no campo da informalidade, no sentido de não depender exclusivamente de uma estrutura formal e/ou, em última estância, a estrutura formal não ser aquela que define e controla toda a abrangência dessas ações.

Perguntar então sobre as especificidades dessa ou daquela ação socioeducativa remonta ao mesmo tempo a um critério epistemológico do alcance dessas ações. Isso no sentido de compreender e analisar em que medida tais ações se estendem e definem as esferas nas quais estão inseridas.

Uma questão importante diz respeito à especificidade do campo da pesquisa em Educação, o que ao mesmo tempo reflete nos processo teóricos/metodológicos. Trata-se de um campo que perfaz todas as áreas do conhecimento e, portanto da própria vida humana. Assim, a redução a qualquer uma dessas áreas perece caracterizar antes de tudo uma postura desconfiguradora do próprio objeto, no caso a Educação. Trata-se, portanto, de um universo que tem como centro a vida humana em movimento, em constantes relações eminentemente caracterizadas por múltiplos significados: valores, crenças, aspirações, motivos e atitudes, que ao mesmo tempo estão atrelados a indicadores básicos e objetivos de sobrevivência. São processos de efetivação da subjetividade humana.

De outra forma, é preciso também observar que, se por um lado as análises clássicas referentes ao assunto podem responder à abrangência da temática ao considerarem o próprio contexto macro da realidade que perfaz tais processos, por outro existe também a necessidade de entender contextos específicos, dada a importância de seu significado e tendo em vista a exigência de cunho epistemológico recorrente às configurações das práticas socioeducativas.

As ações educativas não formais são localizadas, respondem a espaços socioeducativos definidos, embora sempre vinculadas e enraizadas aos grandes problemas sociopolíticos e econômicos do contexto no qual faz parte, e dessa forma também alargando seus propósitos iniciais.

O UNIVERSO TEÓRICO/METODOLÓGICO

Inicialmente é importante salientar que o conceito de classe se tornou historicamente uma das principais referências para lidar com temas dessa natureza. De certo modo, grande parte da literatura a respeito da trajetória dos processos socioeducativos de cultura popular no Brasil estão vinculados a esse conceito. É evidente que esses estudos deram conta grandiosamente de um contexto em que as desigualdades socioeconômicas e políticas impediam fortemente o desenvolvimento de processos educativos e de forma acirrada, principalmente para uma determinada classe. É inegável dentre outros autores a atuação de Paulo Freire e da Escola que se formou a partir de experiências e estudos na área da Educação, de forma geral, e de modo mais circunscrito nos processos socioeducativos correspondentes à experiências de cultura e educação definidas como popular. Trata-se de concepções e conceitos construídos em consonância com um conceito de classe, tendo em vista o paradigma crítico de classe social.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB, cuja atuação se estendeu ao meio rural e contava com o apoio da Igreja Católica e do governo federal, exemplificam bem esse contexto no início dos anos 1960. O processo de alfabetização no contexto desses movimentos estava profundamente vinculado ao exercício da cidadania a partir da própria cultura brasileira, preferencialmente aquela produzida no seio das classes populares.

Nesse contexto, os CPCs, embasados principalmente nas artes, se alastraram no país, aliando cultura popular e ação política, e relacionando consciência política e mudança. Para Paulo Freire, o principal fundamento dessa situação era os conflitos característicos do modo vigente de produção capitalista. No entanto, é importante também observar sua preocupação com as especificidades correspondentes a cada contexto no qual esses conflitos se estabelecem.

Em sua tese "Educação e Atualidade Brasileira", Freire destaca a importância do contexto histórico para reconhecer a inerência do caráter sociopolítico e econômico como um dos pressupostos fundamentais para se fazer educação. Assim, enfatiza já no primeiro capítulo as contradições presentes na sociedade brasileira naquele momento histórico de suas análises:

> A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a "inexperiência democrática" formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a "emersão do povo na vida pública nacional", provocada pela industrialização política e cultural, que explica a emersão do povo na vida brasileira. (FREIRE, 2012, p. 26).

Para esse momento, trata-se de evidenciar que essa prática educativa possibilita situar os processos socioeducativos, alargando a concepção de educação em seu sentido geral. Há, dessa forma, uma constante inter-relação entre as práticas educativas e a própria educação que ocorre na regularidade institucional da vida escolar, universitária, e nas diversas interações existentes na sociedade civil e no Estado. Ao mesmo tempo, tais processos são também indicadores de novas exigências epistemológicas quando se lida com situações mais contemporâneas.

A concepção estenográfica de campo de que fala Bourdieu precisa responder à necessidade de não deslocamento do conjunto de relações das diversas ordens que perfaz o campo da Educação, e ao mesmo tempo possibilitar reconhecer as especificidades dessas relações. A objetivação do campo da Educação pode ser compreendida por dimensões pertinentes ao campo da Educação não formal e dos atores envolvidos e ao mesmo tempo abrir novas interrogações pertinentes às dinâmicas específicas desse campo não formal. Isso significa que, se por um lado o conceito de campo mostra-se relevante, pois contribui para melhor delimitar e situar formas de objetivação da temática em questão, por outro torna-se necessário considerar a problemática em outras perspectivas relativas ao alcance desse mesmo conceito.

> A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar ou orientar todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 2002, p. 27).

A importância de tomar a especificidade das ações educativas no campo da educação implica considerar a complexidade do contexto que as envolve, o que paralelamente coloca em questão o construto da autonomia do campo em se tratando de diversos modos de educação (BOURDIEU, 2004). Notadamente quando trata da cultura e do capital intelectual, Bourdieu (2002) privilegia dimensões de defesa das identidades e do exercício da cidadania por meio de produções de múltiplas visões de mundo. É um viés que contribui para situar epistemologicamente processos socioeducativos específicos no contexto em questão, ou seja, as ações de educação não formal enquanto modos de visões de mundo.

Ora, esse processo é uma realidade intrínseca ao mundo vivido, nas experiências do homem no mundo. Habermas (1984, 1987,) reconhece que as ações em sua capacidade de intervenção no mundo oferecem formas variadas de interação, são sempre dialógicas.

Essa perspectiva de análise indica o aspecto de inerência da interação pertinente aos processos de práticas socioeducativas de Educação não formal e suas inter-relações com uma concepção social de espaço em que estabelece diálogo entre a perspectiva pública e privada. O agir comunicacional é de certa forma um modo de ampliar o espaço em uma configuração social por meio da esfera pública.

> Chamo comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez. (HABERMAS, 1989, p. 79).

A ação, esse modo peculiar de constituição da dimensão pública no mundo, é também um modo de compartilhar e de vivenciar experiências diversas que fundamentam a esfera política. Da mesma forma, situa o espaço público em um sentido múltiplo de significados.

> A esfera política resulta diretamente da ação em conjunto, da comparticipação de palavras e atos. A ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui. (ARENDT, 2004, p. 247).

Assim a ação também perpassa as esferas econômicas, sociais, políticas e culturais inerentes às ações socioeducativas intervindo de forma constitutiva. É, portanto, outro aspecto relevante no tocante a pensar práticas de Educação não formal. Mas como se dá o reconhecimento desse processo?

Tendo em vista que tais práticas são resultantes de ações orientadas por indivíduos e coletivos e que ocorrem no emaranhado da vida social, as diversas formas de análises de certo modo pressupõe uma dimensão interpretativa no sentido de situar significados construídos socialmente.

> Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis como uma ciência interpretativa, a procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15).

O entendimento da cultura como uma teia de significados e, nesse sentido, uma experiência de caráter eminentemente público, corrobora ao mesmo tempo com um conceito referente à ação em sua perspectiva simbólica, e de caráter público, pois é também essa a configuração do significado. Interpretar remete, portanto, a um critério "denso" de busca de significados construído socialmente com vistas a compreender e analisar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos socioeducativos de Educação não formal mostram ressonância em termos teóricos/metodológicos no campo das ações. Isso exige, no entanto, um reconhecimento interpretativo do contexto que envolve práticas definidas a partir das diversas esferas da vida humana. Tendo em vista o pressuposto de inerência da ação na constituição da esfera pública, os processos de educação não formal são recorrentes entre a formalidade e a informalidade, e como modos de visão de mundo, de certa forma definem realidades específicas. Enfim, o esboço teórico-metodológico exposto se direciona para uma abordagem interpretativa justamente no sentido de que a proposta da pesqui-

sa em consonância com a concepção teórica e metodológica aqui sugerida possibilita indicar em termos de interpretação o que também sugere abertura para posturas epistemológicas de caráter compreensivo e analítico.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah (1958). **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. **Políticas Educacionais e Desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Políticas Públicas e Responsabilidade Civil**: uma problemática transnacional. Ijuí: Unijuí, 2009. (Coleção Método e Teorias).

BONETI, Lindomar Wesseler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Teoria de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão sem nome. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos: Sociais.** São Paulo Loyola, 1993.

TOURAINE, Alain. **¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente**: el destino del hombreen la aldea global. Trad. de Horácio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VÁSQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. **Educación no formal**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

O INACABADO E A EXISTÊNCIA: A RAIZ E A SEIVA DA EDUCAÇÃO

HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA
Doutorando no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. UFRN/ PPGEL – LERFREIRE/heliolim@hotmail.com
VERA LÚCIA DE ABREU
Professora especialista da Faculdade de Educação. UERN /LERFREIRE – veraabreu2010@gmail.com
DIANA DAYANE AMARO DE OLIVEIRA DUARTE
Cientista Social. (UERN /LERFREIRE – dianadayane1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A decisão por estudar o "inacabado" surgiu nas discussões do grupo de leitura e estudo da obra de Paulo Freire – LERFREIRE – que acontecem na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. No decorre dos encontros e leituras da obra de Paulo Freire, ao observarmos e constância da palavra "inacabado" e "inconcluso" nos textos, despertamos o interesse pelo tema. Percebemos, *a priori,* tratar-se de um instigante vocábulo, pois, gerou um leque de possibilidades para pensarmos o modo que Freire entende os impulsos humanos para a educação. Em seguida, tecemos uma discussão salientando os traços da abordagem existencialista de Sartre (2003) e Jarspers (FREIRE, 2005). Entre tantas passagens nos textos pairamos sobre a ideia de inacabado como um fenômeno inerente aos seres vivos.

> A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mais inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu, pastor alemão, que me "saúda" contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2005, p. 61).

Por outro lado, o "inacabado", ou melhor, a consciência do inacabado, condição crucial para a libertação do homem, acontece quando o ser se apercebe parte da realidade histórica, portanto, pertencente às transformações da realidade, na ação de transformá-la e de ser transformado por ela. Ao contrário dos outros animais, o homem é um ser que não só *está* no mundo, mas *em* e *com* o mundo. Ele é parte indissociável da realidade histórica na qual acontecem os impactos mútuos, não como dicotomias, mas do confronto de ser-mundo, como entrelaçamentos, e jamais como bifurcações.

> Esta busca do *ser mais,* porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (FREIRE,2005, p. 86).

É a consciência do inacabamento que faz o homem interagir com o mundo e apresentar características dessemelhantes de outros seres vivos inacabados, pois, estes, não têm consciência de seu inacabamento, portanto não promovem as mudanças da condição existencial, política e social. Consciente de seu estado inacabado o homem atua na constante *busca de ser mais*, de modo que a consciência da incompletude humana o faz problematizar a realidade. Pensar o tempo presente na reflexão do passado e na projeção de um futuro, de um devir, assenta o inacabado na dinâmica

problematizadora da realidade, instigando o homem a ativar o movimento educacional em um que-fazer em refazimento permanentemente da *práxis* problematizada.

Como podemos verificar, o "inacabado" ganha um valor na existência, visto que o existir, para o pensamento de Freire, baseado em Jaspers (FREIRE, 1967), é mais que viver. Ele implica, como vimos, atuar na realidade inconclusa.

Para nós, o "inacabado", aqui, se apresenta como palavra geradora. A partir dela podemos compreender o sentido de outras palavras em Freire. É como se as palavras, existência, realidade, ser mais, ser vivo, consciência, homem, mulher, animal, ter, ser, não-ser, humano, educação, estivessem todas dentro do "inacabado". De maneira que o "inacabado" é o mundo, e todas as outras palavras tanto são transformadas pelo inacabado-mundo como impulsionam o seu movimento histórico em permanente mudança. Assim, o inacabado salienta-se no discurso como a raiz e a seiva da educação, o nutriente da busca, do devir. São palavras que emergem no pensamento freiriano e se espraiam em ondas constantes de ação-reflexão-ação, na atuação protagonista e autônoma (FREIRE, 1996; 1997).

VOZES DE SARTRE E JARSPERS NO DISCURSO FREIRIANO

Com base no que vem sendo desenvolvido aqui, interessa saber em que medida Paulo Freire usou o aporte teórico do existencialismo e como isso foi empregado por ele para compreender questões ontológicas do ser humano e de seu inacabamento. Questões essas que não podem ser vistas como forma de um objeto dado, passivamente. Antes analisadas como um processo no qual homens e mulheres estão em constantes transformações cujo sentido não se fundamenta em estruturas fechadas como ciclos, mas num espiral que não encontra seu início, já que não tem intenção de terminar em si mesmo, porém, busca sempre novos espaços para que seja concluído por meio de sua infinita inconclusão.

Nessa perspectiva podemos ver que Freire combate a omissão, a passividade no ramo político social que acaba por impossibilitar a transformação da sociedade. Da mesma forma podemos observar que o existencialista se opõe ao quietismo, sugerindo que, o ser, consciente de seu inacabamento, se engaje nos movimentos de ação-reflexão- açao buscando sempre o caminho para sua emancipação no diálogo com os outros homens e mulheres.

Sartre e Freire (GARCIA, 2008) preocupavam-se com a condição de homens e mulheres no mundo e os processos de construções e refazimentos de suas existências inacabadas. Refazer-se é reposicionar-se naquilo que já é dando um novo significado. Ao ler um livro, em um determinado momento da existência, poderemos ter uma sensação de devaneio e encantamento, mas, em outro momento, o mesmo livro poderá causar náuseas e desconforto, pois assim como os livros parecem nos ler, ao interagirmos com as literaturas, refazemo-nos na constância reflexiva de nossas ações e no processo de ressignificações de nossa *práxis*.

No entanto existe uma diferença entre o pensamento de Sartre e Freire que é importante apontar. Para o primeiro, questões sobre o indivíduo estão mais presentes em suas obras, enquanto que para o segundo é notório uma predominância de princípios coletivos.

Paulo Freire se concentrou em estudos sobre o ser centrados na perspectiva do ensino e aprendizagem. Aqui, ele não apenas se apropriou dos estudos sartrianos, como ampliou para além da perspectiva da liberdade quando apontou para a capacidade criativa do ser humano de não ape-

nas usar sua liberdade para se inventar, mas de buscar suas próprias opções tanto para sua existência quanto para seus objetivos coletivos. Entendendo o processo educativo do homem como um processo de refazimento, critica, com afinco, a educação bancária (FREIRE, 1996), mostrando que o ser humano pode ir além de seu condicionamento para qualquer outra esfera que seja possível de ser conhecida.

É necessário, nesse sentido, observar que o ato de desproblematização confere ao futuro um aspecto determinista, no qual, as pessoas se enxergam como seres acabados, prontos, e com o dever de cumprir aquilo que é posto pela ideologia da classe dominante (FREIRE, 2005). Ao contrário, acredita Freire, o ser humano manifesta-se em estado de inacabamento, pois, nada nele está pronto e determinado. A pessoa, como ser inacabado, precisa estar se refazendo constantemente, dos saberes adquiridos às formas de construções desses saberes. O que importa não é saber como a coisa é, mas como ela se afirma ser e como ela se (re)constrói e se posiciona no mundo.

Ao que nos parece, são evidentes as possibilidades existentes de estreitamento entre o humanismo, a liberdade e, sobretudo, o inacabamento. Além do mais, o inacabamento humano é uma reflexão sobre a pessoa que instiga a compreender não somente a influência do existencialismo nas obras de Paulo Freire, mas, também, a pensarmos nesta palavra como um mote de compreensão daquilo que Freire pensava em relação a homens e mulheres cujo fim não é estarem condenados às condições de uma realidade dura, mas sim, na condição de pessoas ativas e agentes autorais, construtores dos seus contextos históricos.

Essas questões existencialistas encontradas nas obras de Paulo Freire não se fecham sobre a ótica de Sartre. Podemos sentir que esse inacabamento está imbuído de perspectivas humanistas encontradas no pensamento de Karl Jaspers. É nele que são traçados noções como amor, paz e esperança inseridos na esfera do contínuo e inacabado processo de construção humana.

Podemos perceber que as impressões pela busca da constante inconclusão do eu não se limita apenas no existencialismo sartreano, mas amplia-se por meio do uso da filosofia existencialista em Jarspers. É com esse pensamento que Paulo Freire amplia as fronteiras do viver, colocando-as no universo do existir. Existir, pois, é uma relação de transcendência, já que ao relacionar-se com o mundo, o ser humano passa a conhecer outras existências, outros existentes.

Bem como nossa vida cotidiana muda de acordo com o desenvolvimento pessoal e social do ser, assim também a História do universo, dos planetas e do ser humano, para Jaspers, não é sempre a mesma. É um sopro de vida, é breve. E assim o é porque possui consciência da possibilidade do desaparecimento humano, de sua finitude e de seu aniquilamento.

É através dessa consciência fatalista que o amor, a dedicação e a grandeza das obras da humanidade não devem ser esquecidos sobre pena de sermos algozes de nossa autodestruição.

Jaspers percebe a condição humana como um processo histórico proveniente da ação. A dialética da ação – reflexão – ação realizada na tese de Paulo Freire, coloca o ser humano como produtor e produto de uma história que pode e deve ser transformada. Aqui, diferentemente do que foi apontado na filosofia de Sartre, o ser humano não é apenas concebido como ser existente e inconcluso. Mas sim como existente, inconcluso e transformador.

> Só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo, em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa. Isso ocorre de duas maneiras: por ilimitado progresso no mundo e pelo infinito que se faz presente a ele em sua relação com o transcendente. (JARSPERS,1993, p. 36).

No processo de reflexão, homens e mulheres não dispõem de certezas, estes se encontram num estado de cegueira que, mesmo sem saber por onde seguir, não se pode abandonar o pensamento e sequer renunciá-lo. É preciso plantar a esperança cuja semente já é em si a coragem. Em linguagem popular, enquanto há vida, haverá esperança, pois, "A esperança só tem sentido em relação ao existente" (JARSPERS, 1993).

Desse modo vemos que não existe uma resposta pronta e acabada para o que o ser humano é. Aliás, mesmo correndo o risco de ingressar num jogo arriscado da linguagem, a única afirmação que podemos dizer do ser humano é que este é indefinível, inconcluso e incompleto.

E no movimento do espiral, nas ressignificações do ser *em si* e *para si* que podemos compreender que enquanto houver existência humana, existirão seres dedicados à busca de *ser mais*.

É dentro desse universo humanista que Paulo Freire se constrói na filosofia existencialista de Jaspers. Palavras como amor e esperança, tão rechaçadas pelo mundo da ciência, são encontradas abertamente nas obras de Paulo Freire sem que se posicionem como pensamentos idílicos, pois todos esses termos são apontados como necessários para o processo de construção humana. Não se concebe o ser como acabado porque tendo um fim, um ponto final, toda a inconclusão inerentemente criadora estaria fadada ao vazio existencial, como criaturas cinzas, obscuras e sem sabor.

A (IN)CONCLUSÃO: A SEIVA DA EDUCAÇÃO.

Sendo o homem um ser inacabado, inconcluso, a busca do saber engendra-se na dimensão do que é infinito e difuso. Ninguém sabe de tudo, de modo que, metaforicamente, o que sabemos é uma pequena gota no oceano. Compreensão esclarecedora do pensamento de Jarspers (1993) manifesta-se na seguinte passagem de seus textos: **"**Do oceano de conhecimentos, utilizaremos tão-somente pequenas gotas. E não inalaremos senão umas poucas porções do ar da imensa atmosfera filosófica". Neste sentido, o *inacabado* se espraia sobre a ideia de uma busca constante dos homens e mulheres de ser mais, na consciência do ser inconcluso que são: da *infinitude* do conhecimento e da finitude do homem. Porém, ao contrário, será o homem socialmente estéril na medida em que ele não se encontra na sua finitude?

Percebemos que o conceito de inacabamento em Freire traz em si outros conceitos, com os quais, nas tentativas de significá-los, necessitamos interagir dialogando e articulando, em cadeias, as demais palavras e conceitos. Assim, a ação- reflexão-ação movimenta tais reflexões na transformação das condições politicas, sociais e existenciais. É-nos requerida a consciência de ser inacabado e a permanente busca do saber na relação com os outros homens e mulheres.

> Essas metáforas pretendem significar o seguinte: para que a seiva do conhecimento se transforme em alimento espiritual, importa que esteja presente não apenas a inteligência, mas, em sua plenitude, o homem que, pensando, apresa aquele conhecimento. E, para fazer-se revigorante o ar puro das regiões filosóficas há de constituir-se na realidade que se vive e se respira. (JARSPERS, 1993, p.10).

Atentamos para o vigor humano, para o fluxo vital dos seres conscientes de sua incompletude. A palavra, "inacabado", nos faz indagar sobre os seus sinônimos: inconcluso, incompleto, e seus antônimos como: acabado, perfeito, cujos significados não impulsionam às transformações. A perfeição, certamente, parece ser uma atitude promotora da inércia, da estagnação, da inexistência do proble-

ma. Situação cuja comodidade perpetuaria a dominação, a exploração do homem sobre homem. Para Freire,

> O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a "abertura" de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica."(1967, p.56).

A luz do pensamento freiriano e de seus fundamentos é reforçado o trânsito do fazer e do pensar sobre o fazer na medida em que a *práxis* é traduzida nas manifestações reflexivas e atuantes do sujeito no mundo, onde este é transformado e transforma aquele.

A complexidade da incompletude do homem quando não é compreendida na realidade, talvez seja porque sem contextualizar e / ou problematizar a situamos no campo da estética (homem defeituoso) e na de classe social (menos favorecido = a homem inferior, não completo); do mesmo modo também internalizamos um ideal de homem acabado, perfeito em todos os aspectos: físico, mental, social, espiritual, sem lhe conferir uma vida dinâmica no movimento para ser mais, mas um ser humano completo, que só espera e "merece", sem dar conta do imobilismo alienante que lhe aprisiona, frustra e mata o que é mais precioso: aspirações, perspectivas, sonhos, objetivos, alegria de construir e realizar autonomamente e dignamente.

Uma vez criança, somos movidas pelo desejo de ir à escola, de ter as coisas da escola: caderno, cartilha, lápis e fazer as coisas da escola: ler e escrever. Então, partimos mesmo sem saber o que iriamos encontrar lá adiante: atravessamos rio, caminhamos por estradas empoeiradas e lamacentas, sentimos cheiro de frutas e flores e encontramos bichos, pessoas adultas que nos olham com admiração, acompanhando o nosso desenvolvimento, o nosso desabrochar na pré-adolescência. Já éramos crianças dedicadas, que não faltavam à escola nem com sol nem com chuva. O que buscávamos, afinal? Hoje, pensamos que era a busca de ser mais; queríamos romper os limites que pareciam intransponíveis. E mesmo sem consciência persistíamos na ação de nos colocar no enfrentamento de nossa origem e condição social.

O nosso processo de formação foi fecundado com muitas lutas, desilusões, renúncias, descobertas. Nestes caminhos também fomos presenteadas com a capacidade de sabermos que somos capazes de fazer e de refazer na nossa incompletude, no diálogo com o outro e com o mundo. Aquelas crianças, no entanto, chegaram a um lugar reservado sob o sol e ganharam mais forças para novos voos. A educação até então cumpriu a sua finalidade: a formação humana de um ser inacabado, pensante, comunicante, buscador, que não se rendeu na teia da ideologia opressora, pois a existência é e segue.

As dificuldades encontradas nas salas de aulas inseridas nos diversos contextos sociais perpassam pelas histórias de vida de muitos personagens que carregam em suas bagagens as mais diversas condições, positivas, negativas, mais e menos favorecidas, que expressam de forma silenciosa os entraves, os medos, possibilidades e soluções no processo de ensinar, de aprender, de concretizar projetos de vida saudáveis para os sujeitos envolvidos nos processos formativos. Cabe ao professor/educador o domínio de muitos conhecimentos, *a priori*, o domínio de si mesmo na sua incompletude para compreender a estrutura do outro, no mundo ilimitado e cheio de possibilidades, descobertas, e na relação homem/mundo inacabado. Enfim, dominar o medo de fazer educação alcançando o jeito eficaz de fazer educação, com rigor intelectual, alegria e solidariedade. Neste caminhar nunca se está pronto/acabado, é um atuar reflexivo e cultivador de esperança, de amorosidades, abrindo veredas, fazendo caminhos na incessante busca de ser feliz.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo.**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36 ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
GARCIA, Marcos da Conceição. **O Existencialismo de Jean Paul Sartre e a Pedagogia da autonomia de Paulo Freire.** Criciúma. UNESC, 2008.
JARSPERS, Karl. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira Da Mota. São Paulo: Cultrix,1993.
SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 782 p.

AS MUDANÇAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

DANIELLE MARQUES DE PAULA MOURA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – daniellemarques10@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as mudanças no âmbito mundial, provocadas pelas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, provenientes do processo de globalização, do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e das ideias neoliberais, que produziram consequências nos campos econômico, social e cultural, trazendo novos desafios para o mercado de trabalho.

Tais mudanças influenciaram o reordenamento do papel do Estado, disseminando uma nova forma de gerenciar os serviços públicos, provocando alterações nos padrões de intervenção estatal, que resultaram na emergência de novos mecanismos e em novas formas de gestão, assim como redirecionando as políticas públicas, particularmente as educacionais.

Durante o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, nos principais países que vivem o capitalismo avançado, desenvolveu-se o Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pelo investimento na área social, conferindo uma série de direitos à população, com políticas de pleno emprego e seguridade social. Esse quadro possibilitou o crescimento acelerado da economia e a constituição do que foi denominado de a época de ouro do capitalismo.

A crise econômica da década de 1970 levou à reorganização da sociedade capitalista, ao questionamento do Estado de Bem-Estar Social e, consequentemente, a mudanças no papel desempenhado pelo Estado. O ideário neoliberal, que orientou a reforma dessa instituição política em diversos países, influenciou a procura por maior eficiência e produtividade na administração pública, além da busca na iniciativa privada de uma nova forma de organização e gestão dos serviços oferecidos nessa esfera. O modelo de organização e gestão adotado caracterizou-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização dos serviços públicos.

A necessidade de adaptação da força de trabalho às novas exigências do capital e a redefinição do papel do Estado, que deixou de ser o executor de políticas públicas para ser coordenador e regulador delas, provocou uma reforma no campo educacional em todos os níveis e setores.

A educação, por ser parte integrante do sistema social mais amplo, é influenciada pelos fatores sociais, econômicos e políticos que configuraram a nova forma de organização da sociedade. As transformações no mundo empresarial, que trouxeram uma maior flexibilização na gestão e uma maior descentralização dos serviços, também influenciaram as mudanças na forma de organização escolar, fazendo com que esta assumisse uma nova configuração.

Em decorrência da crise no final do século, a sociedade experimentou um vertiginoso processo de mudança, provocado pelo avanço tecnológico, pela globalização da economia e pelos novos padrões de organização do trabalho, havendo, no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado. Por isso, destaca-se a importância de descrever as mudanças ocorridas mundialmente assim como as transformações do papel do Estado.

AS MUDANÇAS MUNDIAIS

A sociedade tem vivido profundas mudanças nos dias atuais em todos seus setores, seja econômico, seja político, seja cultural, provocando transformações no modo de viver, no mundo do trabalho e na forma de adquirir conhecimentos. Nesse cenário, passamos a ser uma sociedade com características bem diferenciadas da que existia até meados do século XX. Essas diferenças fizeram surgir novas necessidades de adequação às realidades impostas, trazendo grandes desafios em todos os setores sociais.

O sistema educacional também sofreu uma profunda reestruturação, tanto na sua dinâmica organizacional quanto nas suas bases legais. O modelo de organização e gestão da produção que existia na empresa de base centralizada, originária do modelo taylorista/fordista, constituía-se o marco que orientou durante muito tempo a organização e gestão escolar. Esse modelo, baseado inicialmente nas ideias de Taylor e depois seguindo a linha de montagem de Ford, defendia, segundo Braverman (1987, p. 103-109), os seguintes princípios para o desenvolvimento de uma gerência científica no processo de trabalho:

> [...] o primeiro princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais. [...] Este poderia ser chamado o princípio da separação de concepção e execução, [...], tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador. Concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, [...] o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes. [...] o terceiro princípio é a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Posteriormente, esse modelo de gerenciamento da produção, que visava métodos racionais de trabalho, com a finalidade de aproveitamento máximo do tempo e dos recursos materiais e humanos, expandiu-se para todas as formas de organização social, influenciando diretamente os modos de gerenciamento das unidades escolares. O modelo de administração/gerência científica possuía características que hoje, "teoricamente",[1] estariam ultrapassadas, como a hierarquização, verticalização dos sistemas; a fragmentação entre as atividades pedagógicas e administrativas; a concepção, o planejamento e a execução. Essas atividades no processo de trabalho eram realizadas de formas distintas e por diferentes profissionais, exigindo competências diferentes. O controle do processo

1 Apesar de as mudanças do paradigma de gestão serem uma realidade no mundo atual, ainda se constatam empresas que mantêm as formas de organização taylorista/fordista na sua produção. No Brasil, segundo Ramalho e Santana (2004), isso é uma realidade, pois poucas são as empresas que adotaram o modelo da acumulação flexível na sua totalidade.

de trabalho era exercido como uma forma de garantir a atuação e a realização das tarefas de forma racional, com aumento de produtividade.

O sistema taylorista/fordista adotado começou a expor sinais de crise no final do século XX, aproximadamente entre os anos 1973 e 1982. Vários fatores contribuíram para isso, entre eles: a crise nos mercados mobiliários, com excesso de fundos e com reduzidas áreas produtivas para investimento, expressando-se numa forte inflação; e a decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar os preços do petróleo, levando todos os segmentos da economia a buscarem maneiras de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, ocasionando a deflação das finanças do Estado e gerando uma crise fiscal e de legitimação deste (HARVEY, 1993).

A partir da década de 1980, a reestruturação do processo produtivo tomou novo impulso com a incorporação de outras tecnologias no processo de trabalho, ocasionando uma superação gradativa do modelo taylorista/fordista e fazendo emergir novos modos de regulação, baseados nos sistemas flexíveis de fabricação, dos quais a pioneira foi a Toyota, no Japão. A mudança na base de produção da eletroeletrônica para a microeletrônica foi a grande responsável pela informatização e automação das indústrias.

Antunes (*apud* SILVA, 2006, p. 45) nos diz que

> o ano de 1980 constitui-se em uma década de grande salto tecnológico com a aplicação da automação, da robótica e da microeletrônica no processo de produção, de maneira que o Fordismo e o Taylorismo já não eram únicos e mesclavam-se com outros processos produtivos. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais podemos destacar os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a Qualidade Total, presentes em países capitalistas avançados, estendendo-se também para os países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo *just-in-time*.

As estruturas fortemente hierarquizadas, típicas das formas de organização do trabalho taylorista/fordista, caracterizadas por uma grande separação entre concepção e execução, bem como pela presença expressiva de trabalhadores não qualificados, já não dão conta dos desafios postos pelo modelo de produção emergente, que é marcado pela flexibilidade, pela qualidade e pelas atividades não padronizadas.

Dessa forma, essas estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadoras são objetos de críticas e estão sendo substituídas por novas formas de gestão, tendo como referência o campo empresarial. Os novos delineamentos têm influenciado o âmbito educacional, evidenciando a necessidade de investir em um modelo mais aberto, flexível e descentralizado de formação humana, mais de acordo com o atual modelo de acumulação do capital.

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho modificasse e exigisse um desenvolvimento de conhecimento cada vez maior e mais rápido, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. Essas transformações foram desencadeadas por inovações tecnológicas, cujos reflexos permeavam as formas de organização e administração das empresas e as relações de trabalho. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituíam a força de trabalho, mas

dependiam de uma mão de obra cada vez mais qualificada e bem treinada. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assumia um papel fundamental nesse processo.

Dentre as consequências trazidas por esse modelo de produção estava o aumento do desemprego, pois, ao introduzir novas tecnologias na base do processo produtivo, o modelo permitiu aumentar a produtividade, eliminando o trabalho humano. Dessa forma, ele passou a ser substituído pela automação e uma maior exigência de qualificação profissional foi posta para os trabalhadores, que se viam compelidos a buscar uma formação permanente e atualizada.

As principais mudanças na base de produção proporcionaram um modelo mais flexível de organização. No que se refere às inovações tecnológicas e às novas formas de gestão da força de trabalho, essa reestruturação trouxe resultados positivos relativos à produção, ao relacionamento entre empresas e, principalmente, à forma de organização destas.

Essas mudanças transformaram completamente a forma de organização do trabalho das empresas, e a gestão destas tornou-as mais flexíveis e integradas. Libâneo (2003, p. 65) relata os benefícios desse novo modelo de produção para o sistema capitalista:

> [...] a) o aumento da produção em um tempo menor; b) a eliminação de postos de trabalho; c) maior flexibilidade e, ao mesmo tempo, maior controle do processo de produção e do trabalho; d) o barateamento e a melhoria da qualidade dos produtos e serviços.

O modelo japonês ou toyotismo pode ser considerado como uma das maiores expressões dessa nova organização do mundo do trabalho. Seus princípios básicos gravitavam em torno de noções como rapidez, produtividade, qualidade e participação dos usuários e operários no processo de concepção e execução do processo de trabalho.

Segundo Ramalho e Santana (2004), a atividade produtiva passou a exigir trabalhadores polivalentes/flexíveis. Consequentemente, o mercado de trabalho formal começou a excluir os trabalhadores e a gerar um mercado informal, principalmente nos países subdesenvolvidos, gerando desemprego, resultado das inadequações dessa população às exigências de qualificação do novo paradigma produtivo.

Também contribuíram para esse processo de mudanças no âmbito social as ideias neoliberais, que, com a ideia de Estado mínimo, levaram a uma reordenação deste, à procura de uma nova forma de administrar os serviços públicos, entre eles a escola. O Estado, que absorvia e centralizava diversas funções, por força das teses neoliberais, diminuiu de tamanho, deixando de assumir o papel de executor das políticas sociais – entre elas, da educação – para se concentrar em sua função coordenadora.

Para melhor entendimento do alcance das políticas neoliberais, é importante compreendermos o seu conceito e as suas características. O neoliberalismo consiste em um conjunto de doutrinas e práticas relacionadas às esferas econômicas, sociais, ideológicas e políticas, que almejam solucionar a crise estrutural do sistema capitalista (LIBÂNEO, 2006).

Baseadas nessas diretrizes, as políticas implantadas abriram espaço para o processo de descentralização, e as instâncias menores passaram a assumir o papel central de órgãos executores de políticas, tendo como consequência a ampliação da sua autonomia e de sua responsabilidade para com os problemas sociais da população, nos aspectos administrativo e financeiro. Essa foi a forma adotada nos anos de 1990 para a resolução dos problemas da crise capitalista. A defesa de uma proposta de não intervencionismo estatal estava posta como capaz de levar os países a recuperarem as suas taxas de crescimento. Era uma volta aos princípios clássicos do liberalismo econômico.

A forma de reorganização do Estado levou também a uma procura efetiva pela eficiência, pela racionalização dos gastos públicos, fazendo com que os administradores públicos fossem buscar na empresa privada a sua referência. A administração burocrática já vinha sofrendo severas críticas desde a década de 1960; portanto, surgia a oportunidade ideal de mudar o tipo de organização, torná-la mais eficiente e produtiva, passando este a ser o discurso dos governantes em todo o mundo.

O modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada, e a Grã-Bretanha pode ser considerada o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público. Suas principais diretrizes se baseiam na ideia de transferir maior autonomia e responsabilidade aos administradores públicos assim como tornar a administração pública voltada para o cidadão-cliente.

O gerencialismo caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos e pela descentralização administrativa, dando maior autonomia às agências e aos departamentos. Exigem-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando-se, para isso, dos modelos de avaliação do desempenho. Nesse sentido, a preocupação com a produtividade desloca-se do produto para o processo, mudando, assim, as formas de controle até hoje vigentes na produção.

Discutindo sobre a necessidade de mudar de uma gerência burocrática para uma forma de gerenciar mais aberta e flexível, Bresser Pereira (1998, p. 109) evidencia que, apesar de a reforma da administração pública ir buscar sua inspiração na administração privada, diferencia-se dela

> Por não visar o lucro, mas o interesse público, porque o critério político é nela mais importante do que o critério de eficiência e porque pressupõe procedimentos democráticos que, por definição, não têm espaço no seio de empresas capitalistas.

Ainda segundo o autor, a reforma gerencial objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e das agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia bem como assegurar o caráter democrático da administração pública.

Algumas características, segundo Gete (2001), permitem uma melhor compreensão do que seja a nova gestão pública, entre elas: a) a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais; b) a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas; c) o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado levando em consideração quatro tipos de controle: controle dos resultados – a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão –, controle contábil de custos, controle por quase-mercados ou competição administrada e controle social; d) a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas: as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; e) a terceirização dos serviços; f) o fortalecimento da alta burocracia.

Pereira (1997, p. 42) também define as principais características da administração pública gerencial:

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão- cliente;
b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;

d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
f) transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;
h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado.

O modelo gerencial, pela sua flexibilidade, descentralização e maior participação dos atores envolvidos na prestação dos serviços, surge como um novo paradigma para a gestão pública e como uma forma de responder aos desafios da melhoria da eficácia e da eficiência dos sistemas públicos, ressaltando-se ainda a sua capacidade de otimizar o uso dos recursos materiais, financeiros e humanos. Essa constatação acarretou uma série de estratégias para a gestão pública bem como a necessidade de produzir uma transformação profunda na gestão tradicional que permitisse articular efetivamente as demandas da população com um serviço público de qualidade.

Várias transformações têm ocorrido no mundo do trabalho e o modelo de gestão pública vem passando por modificações. Nesse sentido, gradualmente, o campo educacional vem conquistando espaços de autonomia, vistos como decorrentes do processo de descentralização e das novas estratégias que estão postos no campo da gestão e administração pública, dada as transformações ocorridas no papel do Estado.

AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

Historicamente, o Estado vem assumindo diversas configurações, num processo constante de transformação, acomodando-se à dinâmica política e social. Nesse contexto de evolução histórica, tem alterado sua forma de intervenção na sociedade, em que ora centraliza sua administração, ora a descentraliza, flexibilizando a estrutura administrativa e reduzindo a intervenção do Estado.

Na década de 1930, após a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, foi estabelecida a crise do mercado. O Estado também entrou em crise, porque o mercado livre e a inexistência de uma política social levaram as economias capitalistas à insuficiência de demanda agregada, gerando uma crise generalizada e abrindo espaço para a emergência do Estado Social-Burocrático, de cunho intervencionista. A respeito do Estado Social-Burocrático, Pereira (1997) explica que é social porque assume o papel de garantir os direitos sociais e o pleno emprego e que é burocrático porque o faz através da contratação direta de burocratas, reconhecendo o papel complementar do Estado nos planos econômico e social.

O Estado passava a adotar um papel complementar nos campos econômico e social, constituindo o Estado intervencionista, o qual propunha uma significativa ascensão da prestação de serviços sociais fundamentais e a organização da ordem econômica, limitando e/ou permitindo o in-

teresse coletivo, estimulando o apoio financeiro, oferecendo créditos públicos e infraestrutura e até mesmo atuando de forma direta na prestação de atividades econômicas.

Diante desse contexto, o Estado Social se apresentou de três formas, conforme Pereira (1997), quais sejam, a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista, nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista, nos países em que o modo de produção estatal tornou-se dominante.

Nas últimas três décadas do século XX, no âmbito da economia, política, cultura e sociedade, enfocam-se as mudanças no papel do Estado, que se demonstrou debilitado e frágil ao perder algumas de suas regalias. Especificamente a partir da década de 1980, tem-se o marco inicial da crise do Estado, que englobou diversas crises simultâneas. Para Pereira (1997), a grande crise econômica teve como causas fundamentais a crise fiscal do Estado e o modo de intervenção deste nas esferas econômica e social, bem como a crise na forma burocrática de administrar o Estado.

Nesse contexto, o Estado mostrava-se desestruturado em vários aspectos, compreendendo crises em diversos âmbitos, a saber: fiscal – excedendo o gasto público social; econômico – a possibilidade de um Estado regulador, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais, deixando de ser o executor; social – marcado pelo declínio do Estado de Bem-Estar Social; político – a possível incapacidade de estabelecer a democracia e prover uma cidadania adequada; modelo burocrático de gestão pública – ante os custos elevados e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Segundo Pereira (1997), as respostas à crise ganharam caráter universal, dada a difusão muito rápida das ideias e políticas públicas que ocorre hoje, variando de acordo com o grupo ideológico. Nesse sentido, o referido autor descreve quatro grupos ideológicos, quais sejam: a esquerda tradicional, a centro-esquerda pragmática, a centro- direita pragmática e a direita neoliberal. Porém, a centro-esquerda pragmática foi reconhecida como a linha de ação correta, adotando a tese da reforma ou da reconstrução do Estado.

> A centro-esquerda pragmática, social-democrática ou social-liberal diagnosticou com clareza a Grande Crise como uma crise do Estado, delineou a interpretação social-democrática ou social-liberal da crise do Estado em substituição a interpretação nacional- desenvolvimentista, e adotou as propostas da centro-direita pragmática visando a obediência aos fundamentos macroeconômicos – ou seja, políticas econômicas que envolvem ajuste fiscal, políticas monetárias apertadas, preços de mercado, taxas de juros positivas, mas moderadas e taxas de câmbio realistas – e a realização de reformas orientadas para o mercado. Mas alertou que estas políticas não bastavam, porque o mercado apenas – o mercado autorregulável do equilíbrio geral neoclássico e da ideologia neoliberal – não garante nem o desenvolvimento, nem o equilíbrio e a paz social. Desta forma afirmava que as reformas orientadas para o mercado eram de fato necessárias, mas não com radicalismo neoliberal. Eram necessárias para corrigir as distorções provocadas pelo excessivo crescimento do Estado e pela interferência arbitrária na definição dos preços relativos. Mas voltar ao Estado Liberal do século dezenove é definitivamente inviável. Ao invés do Estado mínimo, a centro-esquerda social-liberal propôs a reconstrução do Estado, para que este possa – em um novo ciclo – voltar a complementar e corrigir efetivamente as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil de intervenção mais modesto do que aquele prevalecente no ciclo anterior. Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde, e

> cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento.

A proposta da centro-esquerda pragmática dava um novo formato ao papel do Estado. Sendo assim, para que acontecesse o seu ajuste estrutural, era necessário que houvesse uma prioridade no que se refere aos empréstimos bancários voltados para a reforma. Nesse contexto, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram prioritários esses empréstimos.

No contexto em que o Estado estava inserido, diversos questionamentos surgiram, dentre eles, como se daria a reforma e quais decisões e posturas seriam adotadas em face desse processo. Para Pereira (1997, p. 18), os componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos 1990 eram:

a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e "publicização" (este último processo implicando a transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,
d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Com o demasiado crescimento do Estado, e consequentemente das suas funções, a redefinição do seu papel era imprescindível. Sabendo que algumas atividades são específicas do Estado e outras não, o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado para a execução destas foi uma das primeiras alternativas apontadas para a superação da crise do Estado, acarretando o enorme crescimento das organizações públicas não estatais.

Outro aspecto considerado nesse processo de reforma refere-se à ênfase dada à nova dinâmica do capitalismo internacional que está imposta, reduzindo a interferência do Estado e transformando-o em Estado promotor da competitividade em nível internacional, em vez de protetor da economia nacional. Ao possuir o poder de regulamentar as atividades econômicas, o Estado diminuía a competitividade internacional, por esse motivo, propõe-se aqui uma redução na regulamentação das atividades econômicas.

Diante da crise, caracterizada pelo Estado estático, havia a incapacidade de gerenciar financeira e administrativamente, o que tornava impossível que as decisões do governo fossem executadas. Percebia-se, então, a necessidade de adotar novas formas de gestão pública que acompanhassem os avanços tecnológicos, fossem ágeis e descentralizadas e promovessem a participação direta da sociedade, já que a democracia se expandia em todo o mundo.

A Reforma do Estado, no que se refere à governabilidade, pretendia aumentar a responsabilização – *accountability* –, na qual os políticos deviam estar permanentemente prestando contas aos cidadãos, como afirma Pereira (1997), assumindo responsabilidades perante eles. Nesse sentido, há a necessidade de adequar as instituições políticas estatais ao interesse público e de oferecer uma melhor intermediação dos interesses do Estado e da sociedade em geral, em que esta apresente suas demandas e o governo efetivamente as atenda.

Pereira (1997, p. 18) justifica que esses processos conduzirão ao Estado Social- Liberal do século XXI:

> Social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional.

No Brasil, nos anos 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), deu-se início à implantação da administração pública gerencial.

A delimitação das funções do Estado, a redução da interferência do Estado, o aumento da governança do Estado e da governabilidade bem como a implantação do modelo de administração gerencial, a partir do final do século XX, impulsionaram a nova concepção do Estado.

A reforma do Estado tem se mostrado um processo histórico, cíclico. Nela, pretende-se a reconstrução do Estado, focalizada em promover a competição internacional, a contratação de organizações públicas não estatais e o desenvolvimento de um Estado mais democrático, voltado para os cidadãos e sua participação, reduzindo assim a característica paternal que antes lhe era atribuída. Para que essa reforma seja bem-sucedida, perante o que tem sido proposto, o Estado precisa se tornar forte em seus aspectos financeiros, estruturais, estratégicos e administrativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20/12/1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

BRAVERMAN, Harry. Gerência Científica. In:_____. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GETE, Blanca Olias de Lima. **La evolución de la gestión pública**: la nueva gestión pública. Madrid: Perarson Education, 2001.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. In: SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Reforma do estado para a cidadania**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____; SPINK, Peter. **Reforma do estado e a administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, José Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SILVA, Luzimar Barbalho. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN**. 2006/2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006/2007.

A BIBLIOTECA ESCOLAR E O ALUNO LEITOR

JESYKA MACÊDO GUEDES
UERN – jesyka.mg@hotmail.com
YASMIN AMORIM MARINHO
UERN – yasmin_amorim@hotmai.com
VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES
UERN/FAPERN – ORIENTADORA – veronicauern@gmail.com

INTRODUÇÃO

A importância dada à leitura e à formação de leitores no espaço escolar tem sido frequente, pelo menos nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do governo Federal e a Lei estadual 9.169 de 15 de janeiro de 2009.

Sendo assim, é necessário que possamos verificar se de fato o contexto educacional, especificamente o espaço escolar tem sido contemplado por ações que tenham em vista a formação de leitores para que então possamos modificar o quadro caótico já verificado e divulgado internacionalmente, como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em que nosso país ficou entre os últimos em seus resultados gerais.

Em nossas pesquisas realizadas desde 1998 no Estado do Rio Grande do Norte podemos constatar que as bibliotecas escolares encontram-se com instalações físicas inadequadas, além de um acervo fragilizado e desatualizado e com pessoal que exerce suas funções para cumprir horários estabelecidos, sem intenção nenhuma de formar leitores, mas apenas realizar empréstimos, e nenhuma interferência real do poder público realizada. Nos anos de 2007, 2008 e 2009 podemos constatar também a existência de projetos voltados para a promoção da leitura no espaço da biblioteca escolar, principalmente da rede pública estadual.

Tendo em vista esses discursos voltados para a biblioteca escolar tivemos por objetivos em nossa pesquisa: verificar as condições de funcionamento da biblioteca escolar, detectar as prioridades da biblioteca escolar, conhecer os projetos existentes para a biblioteca escolar em torno da formação de leitores; compreender como se dá a efetivação dos projetos existentes na rede pública estadual em torno da formação leitora, identificar o tipo de acervo existente no espaço da biblioteca, e conhecer a formação dos responsáveis pela biblioteca escolar.

Para isso, partimos de autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Pontes (1998, 2009), Milanesi (1991), Manguel (1997), Zilberman (1988), entre outros, e ainda uma pesquisa documental e de campo em que verificaremos os espaços da biblioteca escolar e pessoal responsável na promoção da leitura nesse local.

Analisamos os dados a partir da Análise Proposicional de Discurso (APD) utilizada nos discursos dos sujeitos expressos em diversos documentos, programas, propostas de leitura.

A ESCOLA, A BIBLIOTECA

Para que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma formação crítica, com responsabilidade, é necessário que os que nela trabalham entendam a biblioteca escolar como centro de referência de informações, que além de disseminadora do saber acumulado e promotora da leitura, esteja também articulada aos diversos conhecimentos veiculados na escola. Ao mencionarmos a biblioteca escolar como disseminadora do saber acumulado é o mesmo que nos referirmos à democratização da informação que nela é depositada, visto que uma sociedade que pretende ser desenvolvida não pode dispensar o saber que se encontra nos livros pois "(...) o livro intermédia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos". (BORDINI, 1988, p.7).

Essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige dos leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram para o nosso mundo a sua leitura. Como promotora da leitura a biblioteca deverá propor atividades que despertem nos que a frequentam o prazer de ler, e este prazer os levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988, p. 29):

> Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

A nossa experiência de trabalho em escolas estaduais fez despertar um interesse direcionado às suas bibliotecas escolares, visto o descaso e a pouca importância dada às mesmas. Em conversas informais com auxiliares de bibliotecas.

Utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de campo realizada nas bibliotecas escolares da rede estadual da Cidade de Mossoró-RN.

Os sujeitos da pesquisa foram os responsáveis pelas bibliotecas, denominados de auxiliares de biblioteca. Dentre as 39 escolas estaduais da Cidade de Mossoró distribuídas pelas 5 (cinco) zonas regionais: Centro, Sul, Norte, Oeste, Leste, foram escolhidas 12 escolas para a realização da coleta dos dados.

A partir dos dados coletados, observamos que a grande maioria das escolas pesquisadas apresenta um espaço para leitura, porém o pessoal responsável não tem qualificação adequada ao exercício dessa função. Em relação ao acervo existente percebemos que além de pouca quantidade de volumes também não corresponde à realidade de uma biblioteca localizada em um espaço escolar.

A nossa coleta de dados mostrou uma realidade mossoroense em diversos bairros, possibilitando assim uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados de poder aquisitivo maior.

A nossa análise deu-se a partir da Lei 9.169 de 2009 que assegura espaços de leitura em todo o Estado do Rio Grande do Norte, assim como a partir de pesquisas realizadas por Pontes (2006,2009, 2010), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Silva (2006), entre outros que estudaram diversos espaços de leitura e formas de assegurar a formação leitora em nosso país e em Portugal.

Toda a nossa análise e preocupação está em torno do que tem sido feito em nosso Estado, e particularmente na Cidade de Mossoró, em torno da formação do aluno, possível leitor, na biblioteca escolar entendendo estes espaço como ativo, dinâmico, responsável pela busca e formação de

leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura, e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que para Milanesi (1991) representa um centro de cultura.

A PESQUISA

A nossa abordagem de pesquisa é qualitativa tendo em vista a subjetividade inerente às ciências humanas, incluindo assim pesquisas na área de educação e letras contempladas em nosso trabalho.

Os dados foram analisados levando em conta a produção dos documentos por sujeitos envolvidos em propostas/programas educacionais, os espaços em que vários sujeitos participam e as representações produzidas nesses espaços a partir da sua própria estrutura, acervo e formação.

Bogdan e Biklen (1991) alertam para a importância da investigação do contexto local em seu ambiente natural, entendendo que esse local estudado precisa ser entendido a partir da história das instituições a que pertence, de forma descritiva em que a palavra escrita é importante para o registro dos dados, bem como para a disseminação e análise deles.

Sendo assim, utilizamos de uma pesquisa bibliográfica, documental e de uma pesquisa de campo realizada nas bibliotecas escolares da rede pública estadual da Cidade de Mossoró-RN. Os sujeitos da pesquisa são os responsáveis pela biblioteca, denominados de auxiliares de biblioteca até então, bem como os sujeitos que possam estar envolvidos nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

A nossa amostra deste universo foi de pelo menos uma escola situada em cada zona da Cidade de Mossoró-RN, com os auxiliares de biblioteca atuando nesse espaço o que possibilitou uma visão da realidade mossoroense em bairros diversificados, a partir de uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes locais sejam periféricos, centrais ou de alta valorização imobiliária.

Com isso, realizamos observações em torno do espaço existente, da formação dos auxiliares ali presentes e das atividades com finalidades de formação leitora.

Analisamos os documentos à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso) pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nestes documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos, propostas educativas seja para o nosso país, região, estado ou cidade.

Essa escolha de análise está relacionada com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que está situado. Orlandi (2007, p. 91) quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: "(…) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)."

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008, p.86), "(…) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise".

SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

A análise da nossa pesquisa mostrou-nos a realidade das bibliotecas escolares da Cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Dentre as 12 (doze) escolas visitadas, a grande maioria apresenta

um razoável acervo bibliográfico e um bom espaço físico para a leitura. No entanto, o pessoal responsável pela biblioteca escolar não apresenta qualificação adequada.

Todas as escolas pesquisadas adotam a utilização da prática de empréstimo de livros, o que serve para o controle das obras existentes, minimizando assim um problema anteriormente encontrado e discutido por pesquisadores na área.

A maioria das bibliotecas pesquisadas também apresentou registros de projetos de leitura em torno da melhoria da formação do aluno/leitor. O que não percebemos foi a efetivação, na prática, do que está dito nesses registros.

Nossos dados nos mostraram que uma das maiores dificuldade enfrentada pelas bibliotecas é a falta de verba do governo para criação de projetos em torno desses espaços, principalmente no que diz respeito à qualificação dos profissionais envolvidos nesse espaço e nos projetos de leitura. Algumas dessas escolas apresentam ainda um problema de infraestrutura dificultando a visita cotidiana dos alunos.

Muitas vezes os alunos visitam à biblioteca apenas para solicitar empréstimo de livros pois o espaço de leitura não permite uma leitura prazerosa, agradável e com possibilidade de escolha do material de leitura.

Percebemos que essas evidências encontradas vão de encontro à Lei 9.169 que dispõe em seu capítulo I e Art. 1º, parágrafo único:

A Política a que se refere este artigo tem por objetivo fazer com que o Poder Público assegure a formação do leitor em todas as escolas de educação básica, de modo que as crianças, os adolescentes, jovens e adultos desenvolvam o prazer em ler textos literários, favorecendo o acesso ao conhecimento e aos bens culturais da humanidade, conforme diretrizes a serem observadas:

> I - Garantir que todas as escolas públicas tenham o seu espaço de leitura bem estruturado seja biblioteca e/ou sala de leitura, ainda que optem por manter um canto de leitura em cada sala de aula ou se utilizem de instrumento móvel para a disponibilização de acervo.

Nossos dados nos mostraram que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas bibliotecas é a falta de verba do governo para criação de projetos em torno desses espaços, principalmente no que diz respeito à qualificação dos profissionais envolvidos nesse espaço e nos projetos de leitura. Algumas dessas escolas apresentam ainda um problema de infraestrutura dificultando a visita cotidiana dos alunos.

Muitas vezes os alunos visitam à biblioteca apenas para solicitar empréstimo de livros pois o espaço de leitura não permite uma leitura prazerosa, agradável e com possibilidade de escolha do material de leitura.

Além do espaço de leitura bem estruturado a lei assegura a formação do leitor em todas as escolas da educação básica e essa leitura deve ser uma leitura prazerosa em torno dos textos literários.

As escolas, segundo a lei, devem oferecer condições para a implementação de seus projetos de leitura literária, o que para nós é um grande avanço considerando a história da nossa escola pública sempre alicerçada por cunho didático pedagógico com garantia de avaliações constantes.

Falar em prazer de ler é falar nos textos literários que movem o pensamento, fazem imaginar, criar e mover o leitor em busca de novas paisagens, novos contextos, novos personagens, o que tem sido pouco assegurado no contexto escolar.

A escola pública brasileira não tem apresentado bons índices de leitura nem tão pouco se preocupado com o prazer e a escolha de uma leitura que favoreça a autonomia, a liberdade de expressão e de imaginação.

Uma lei que favoreça a legalidade desses espaços proporcionadores da leitura literária por si só não responde aos interesses da sociedade e dos que lutar por uma educação voltada para todos(as), no entanto não podemos deixar de ver contemplado, pelo menos em discurso, ações viabilizadoras do processo de leitura.

Necessitamos de falto de um contexto real que favoreça a leitura, que possibilite pessoas capacitadas e adequadas a esse favorecimento literário e por isso devemos continuar lutando para a efetivação dos discursos e da legalidade já disposta em nosso Estado e que precisa ser assegurada.

Nossas escolas pesquisadas mostram que infelizmente essa lei não se aplica na realidade e que muita coisa ainda tem a ser feita, que exige muita ação e envolvimento mas que os primeiros passos aparecem e podem solidificar o que de fato queremos: um mundo de leitores capazes de gostarem de ler, que compreendam, analisem, discutam oque leem e que façam suas próprias escolhas exercitando assim a cidadania tão discutida e cooptada por todos que fazem a educação brasileira.

Ler engrandece um povo, uma nação e possibilita sonhar, imaginar, mas também viver, compreender o mundo que nos cerca fazendo-nos partícipes dele.

CONCLUSÃO

A partir dos dados coletados, observamos que a grande maioria das escolas pesquisadas apresenta espaço para leitura, porém o pessoal responsável tem pouca qualificação e um acervo aquém do necessário.

No entanto, as leis estão consolidadas em suas estruturas e discursos, além de que toda a sociedade de hoje visualiza constantemente a necessidade da leitura como base para todo e qualquer conhecimento.

A leitura está presente em todo e qualquer contexto humano, e deve estar contemplada em todo processo educativo que tem por fim a formação do cidadão que participe em sua sociedade e nela esteja inserido.

Mesmo assim dados avaliativos nacionais e internacionais ainda mostram o nosso país com índices baixos e principalmente com pouca compreensão da leitura e utilização dela no cotidiano de cada um.

Entendemos que esta amostra nos mostrou uma realidade mossoroense em bairros diversificados, o que possibilitou uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados de poder aquisitivo maior e que vai ao encontro de uma realidade brasileira que infelizmente hoje se apresenta como um país sem leitores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **Língua Materna e literatura infantil:** elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o Hábito de Leitura**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1988.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knoppt. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

BORDINI, Maria da Gloria (org.) **Guia de Leitura para 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MILANESI, Luiz. **Ordenar para Desordenar**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PIRES, José. **Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso**. João Pessoa: Ideia, 2008.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **Biblioteca Escolar e escola:** uma relação evidente? Dissertação de Mestrado em Educação e Comunicação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 1998. 118 p.

_____. **A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil:** um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil. Tese de Doutorado em Educação – Universidade do Minho. Braga:Portugal, 2009. 452 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

VIVÊNCIA, AFETAÇÃO E POTÊNCIA DE AGIR: EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES ENTRE VIGOTSKI E ESPINOSA

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
Doutoranda/PPGED/UFPI – esalencar123@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto a ser apresentado no VII Colóquio Nacional – AFIRSE/Seção Brasileira – reúne parte dos resultados da pesquisa bibliográfica realizada em estudos de doutoramento que tem como objeto de investigação as mediações constitutivas de atividade de ensino bem sucedido. O objetivo geral da pesquisa que está sendo realizada consiste em investigar as mediações que constituem uma atividade de ensino bem sucedido. Partindo do pressuposto de que a realidade sempre se constitui a partir de múltiplas mediações, compreendemos que vivência e afetação são parte das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas.

Para esclarecer tal relação, propomos com essa comunicação estabelecer um diálogo entre Vigostki (2010, 2006, 2003) por meio da categoria vivência e Espinosa (2008) por meio da categoria afetação. O contato com tais teóricos no percurso de estudo e aprofundamento da tese de doutorado levou-nos a perceber uma relação de proximidade entre os teóricos por meio de tais categorias. Os estudos revelam que Vigotski encontrou em Espinosa a sustentação filosófica capaz explicar a dimensão afetiva como parte constitutiva da natureza humana. Ao lado disso, a ideia dos afetos originarem-se nas relações sociais e das vivências constituírem-se em fonte de afetos, são construções que aproximam de forma incontestável os dois teóricos.

Pensar Espinosa e Vigotski tem ainda uma razão de maior amplitude nessa pesquisa. Trata-se de encontrar respostas que confirmem a tese de que o professor consegue realizar com sucesso sua atividade de ensino quando afeta seus alunos de alegria, potencializando o desejo dos alunos por novas aprendizagens. A compreensão dessa tese envolve o entendimento acerca da relação entre conceitos como *sentidos, vivência e meio,* presentes na obra de Vigostski, sobretudo nos textos pedológicos escritos entre 1933 e 1934 que aqui serão discutidos a partir das traduções de "A crise dos sete anos"(2006) e " A questão do meio na pedologia" (VINHA e WELCMAN, 2010). Junto a isso, trataremos de abordar os conceitos de *afetação e potência de agir* amplamente difundidos na obra de Espinosa, sobretudo na "Ética" (2008).

Para isso, organizamos o texto em duas partes. Na primeira, fazendo referência aos textos pedológicos, analisamos a categoria vivência na obra de Vigotski(2010, 2006, 2003) para esclarecer como essa categoria se constitui em unidade de análise da relação entre consciência e meio social

na formação e desenvolvimento do psiquismo infantil. Na segunda parte, nos detemos na Filosofia de Espinosa (2008), a fim de compreender a relação entre afetação e desenvolvimento da potência humana, fazendo alusão às atividades de ensino como encontros que carregam o potencial de se tornarem vivências alegres. Finalizamos com reflexões que ajudam a compreender em que sentido vivência e afetação possibilitam a emancipação de professores e alunos.

O CONCEITO DE VIVÊNCIA EM VIGOSTSKI E A IMPORTÂNCIA DO MEIO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vivência na língua portuguesa é a expressão que mais se aproxima de *pereijivânie*, termo muito usado no cotidiano da língua russa e que serve para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas. Por ser um termo muito usado no seu cotidiano, Vigotski passa utilizá-lo em seus trabalhos como crítico de arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi "A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca". Toassa (2010) analisa que nessa obra Vigotski usa o termo vivência para explicar que elas são as principais responsáveis pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que essas vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, ao que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator. A autora segue dizendo " para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela" (TOASSA, 2011, p. 215).

Toassa (2011) segue explicando que é preciso ter o cuidado de diferenciar vivência de experiência, pois se trata de expressões que não têm o mesmo sentido na obra de Vigotski. As vivências "envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo" (TOASSA, 2011, p. 35). Isso quer dizer que o sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte. O que pode não acontecer quando se tratar de uma situação de experiência, estas podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa, como também podem no máximo evocar uma lembrança. *Pereijivânie* (vivência) sempre será um "tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica."(TOASSA, 2010, p. 759)

No momento em que o autor volta-se para construir os fundamentos da Psicologia histórico – cultural, a vivência vincula-se mais estreitamente às emoções, ou seja, "as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles". (TOASSA, 2011, p. 231).

Nos textos pedológicos, sobretudo os textos "A crise dos sete anos" e a " A questão do meio na pedologia", ambas conferências proferidas entre 1933 e 1934, o conceito de vivência passa a configurar como unidade de análise sistêmica para explicar a relação entre a consciência e o meio na formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, o conceito de vivência será então utilizado metodologicamente como unidade de análise capaz de explicar o desenvolvimento da consciência da criança na sua relação com o meio. Vigotski (2010, 2006) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início por meio da relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Entretanto, em que momento, uma situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança?

No texto "A crise dos sete anos", Vigotski (2006) inicia sua análise explicando que a criança de sete anos, enfrenta uma situação de crise ou virada, descrita por cientistas como a crise dos sete anos. Nesse momento de crise, a criança tem como característica mais marcante a perda da espontaneidade. Vigotski (2006) esclarece:

> Que a razão da espontaneidade infantil radica em que não se diferencia suficientemente a vida interior da exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, quer dizer, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferença é muito grande e por isso, o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança.

Ou seja, a criança, antes dos sete anos, manifesta o que sente da forma como sente, não há aqui ainda traços dessa diferenciação. A criança não separa sensações internas de sensações externas, seus sentimentos encontram-se em situação sincrética. Ela não camufla suas emoções, ela as manifesta exatamente como elas são.

A perda da espontaneidade pela criança de sete anos acontece, esclarece Vigotski (2006, p. 2), quando ela incorpora à sua conduta, ao seu modo de agir, a sua atividade, um fator intelectual, ou seja, "o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o oposto da ação ingênua e direta própria da criança." Explicando de outra forma, esse fator intelectual faz a mediação entre a vivência e a percepção da criança acerca dessa vivência, o que nas palavras de Vigotski (2006) significa a atribuição de sentido à aquilo que se vive. Isso se torna possível pelo fato da criança, ao se apropriar da linguagem, apropria-se do seu conteúdo semântico, ou seja, dos significados, tornando-se capaz de generalizar. As generalizações ajudam a criança a estabelecer uma diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passa a compreender o que vive e atribui sentido a isso. Dito de outra forma, a criança passa a compreender seus afetos e, principalmente, o que a afeta.

Para esclarecer melhor essa relação, Vigotski (2006, p. 03) ilustra sua explicação usando o exemplo do jogo de xadrez em que tomam parte um adulto e uma criança:

> O desenvolvimento da percepção semântica do adulto pode comparar-se com o modo como se olha um tabuleiro de xadrez ou como joga com ele uma criança que não conhece o jogo e uma criança que já o conhece. A criança que não sabe jogar se diverte com as peças de xadrez, as seleciona pela cor, etc., mas o movimento das peças não se determinará estruturalmente. A criança que aprendeu a jogar se portará de outro modo. Para a primeira criança, o peão branco e o cavalo preto não estão relacionados entre si; mas o segundo, que já conhece os passos do cavalo, compreende que a jogada do cavalo como o peão constituem um todo.

Isso explica porque a criança, na crise dos sete anos, é capaz de perceber a realidade circundante com todas as nuances, seus vínculos e relações. Ela passa a atribuir significação àquilo que a cerca. Agora suas sensações mantém nexo com a realidade, ela tem clareza do que sente e porque sente. Ela passa a entender suas próprias vivências, ou seja, aquilo que a afeta de uma maneira ou de outra, ou seja, "nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências' (VIGOTSKI, 2006, p. 04).

A capacidade de significar as próprias vivências leva a criança a estabelecer novas relações com a realidade e consigo mesma. Vigotski (2006) menciona que nessa fase, a criança também passa a generalizar os afetos, os sentimentos passam a ter uma lógica que antes a criança não conhecia:

> A criança em idade escolar generaliza os sentimentos, quer dizer, quando uma situação se repetiu muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a

> vivência isolada ou a lembrança. Por exemplo, a criança pré-escolar carece de auto-estima, e amor próprio. Justamente, na crise dos sete anos é quando surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

As novas formações afetivas como a auto-estima e o amor próprio tendem à conservação, entretanto, segundo Vigotski (2006), diferentes destas, surgem os sintomas de que esta criança está em crise, o que pode culminar no aparecimento de comportamentos difíceis na idade escolar. Vigotski (2006, p. 04) não entra em pormenores com relação a esses sintomas, apenas enfatiza que "à formação de vivências atribuídas de sentido, origina-se uma intensa batalha entre as vivências". Julgamos que o autor refere-se a comportamentos da criança que nessa idade são considerados problemáticos como birra, indisciplina, mau humor e que longe de serem comportamentos voluntários, são produtos de vivências da criança com o meio. Essa intensa batalha só poderá ser superada quando se modificarem as relações da criança com o meio. O meio a que se refere vigotski (2003) é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas sim como:

> Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente.

Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos que circundam a criança, mas que não chega a penetrar naquilo que lhe é essencial, no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado.

A análise do desenvolvimento da criança que se detém à descrição de aspectos como o tipo de moradia, a organização familiar, o tipo de alimentação, o nível socioeconômico dos pais, etc., parte do pressuposto de que a relação do indivíduo com o meio é de pura passividade. Embora esses elementos sejam importantes no desenvolvimento da criança, análises desse tipo não revelam a face subjetiva dessa relação, pelo contrário, escondem que a atitude do ser humano com relação ao meio é sempre de atividade e não de mera dependência. (VIGOTSKI, 2003).

Para esclarecer a importância do meio nas formações afetivas da criança, Vigostki (2010, p. 691) se posiciona dizendo que meio e criança mantém uma relação dialética de profunda formação e transformação:

> O meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia.

Isso leva a crer que o meio, diferentemente do que se pensa, jamais permanece imutável para criança. Uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. A investigação que parte da influência do meio deve pois analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio pra a criança é sempre social. A criança como ser social, é parte do social, sendo assim esse meio, sendo social, nunca é externo para ela, constitui e é constituído pela criança que o vivencia.

O conceito de vivência se aprofunda quando Vigotski (2010, p. 686) trata da questão metodológica do estudo da consciência mediante unidades:

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivencia, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Dito isto, Vigostki (2010) sedimenta a ideia de que a vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo, como esse mundo é subjetivado. Essa análise, entretanto não se produz de forma simples, pois, requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certos acontecimentos. Disso decorre que as vivências constituem-se assim em fontes de afetos. Por essa razão, nenhuma vivência pode ter o mesmo sentido ou produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio. A relação da criança com o meio é sempre uma relação de sentido. E é exatamente aqui que encontramos ressonância entre as ideias de Vigotski e Espinosa.

Segundo Espinosa (2008), as afetações vivenciadas têm o potencial de aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir e sentir. Ou seja, o aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta. Isso significa que as vivências constituem-se em fontes de afetos.

Para melhor esclarecimento dessa questão, deteremo-nos de agora em diante nos postulados da Filosofia de Espinosa dos afetos e de como essa Filosofia pode nos ajudar a refletir sobre novas possibilidades de tornar o encontro entre professores e alunos na sala de aula, momentos de alegria que influencie potências de educadores e educandos, permitindo assim a cada indivíduo um aprendizado ético e acima de tudo, feliz.

VIVÊNCIA E AFETAÇÃO NA SALA DE AULA: A ATIVIDADE DE ENSINO PRODUZINDO ENCONTROS ALEGRES

Muito embora Espinosa não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em suas obras referências, conceitos e princípios que denotam que "o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma" (COSTA PINTO E RODRIGUES, 2013, p. 111). Sua filosofia aponta para a importância do conhecimento para o ser humano, no o alcance da sua libertação. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das atividades educativas e, sobretudo, das atividades na qual estão envolvidos diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Mas o que significa potência de agir? O que isso tem a ver com a atividade de ensino? O que isso tem a ver com vivência na concepção Vigotskiana?

Espinosa (2008) explica o mundo composto por dois elementos que, embora essencialmente diferentes, estão integrados, constituem uma unidade dialética. Por um lado, aquilo que ele deno-

mina de Substância infinita e perfeita que é causa de si mesmo e que, portanto existe em si e por si, não necessitando de outro para existir. A essa substância ele chamou de Deus ou Natureza, "além de Deus, não pode existir nem ser concebida nenhuma outra substância" (ESPINOSA, 2008, p.29). Por outro lado, os demais entes existentes como provenientes dessa substância ele chamou de "modos" dessa substância, nos quais nos incluímos, assim como tudo mais que existe no mundo, "tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido". (ESPINOSA, 2008, p. 31).

Dessa explicação se segue que uma Substância não pode ser produzida por outra coisa, pois ela será sempre causa de si mesma, isto é, a sua essência necessariamente envolve a existência, ou seja, à sua natureza pertence o existir. Sendo assim, fica entendido que a essência da Substância consiste no seu existir, logo "a existência de Deus e sua essência são a única e mesma coisa"(ESPINOSA, 2008, p. 43).

O mesmo não pode ser dito dos modos finitos de Substância, ou seja, dos entes singulares. Espinosa(2008) afirma que "a essência de um ente singular é aquilo que, se dado, a coisa é posta e que, se retirado, a coisa é retirada, ou aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida, e inversamente, aquilo que sem a coisa não pode nem existir nem ser concebido" (ESPINOSA, 2008, p.93). Dito isso, o filósofo então afirma que o que constitui a essência dos entes singulares é "o esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar em seu ser", ou seja, a potência de existir. Isso significa que nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruído, pois, a sua essência consiste em se autopreservar, todo seu esforço é para continuar existindo:

> Com efeito, as coisas singulares são modos pelos quais os atributos de Deus exprimem-se de uma maneira definida e determinada, (pelo colol. da prop.25 da P1), isto é, (pela prop.34 da P1), são coisas que exprimem de uma maneira definida e determinada a potencia de Deus, por meio da qual ele existe e age. E nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruída, ou seja, que retire a sua existência(pela prop.4); pelo contrário, ela se opõe a tudo que possa retirar sua existência (pela prop.prop.prec.). E esforça-se, assim, tanto quanto pode e está em si, por perseverar em seu ser. C.Q.D. (ESPINOSA, 2008, p. 173/174)

Portanto, a essência dos homens é a potência de agir. É o esforço para continuar existindo. Na proposição 10 da parte III da Ética (p. 177), Espinosa faz a diferenciação do esforço no homem quando este está referido apenas à mente, nesse caso trata-se de vontade; quando esse esforço refere-se simultaneamente à mente e ao corpo, ele denomina de apetite. O apetite, portanto, nada mais é do que:

> A própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem.

O desejo (esforço consciente) passa a ser entendido como a essência do ser, como a força que impulsiona o ser a existir e perseverar em seu ser, o esforço consciente que varia de acordo com o aumento ou a diminuição da nossa energia vital, que Espinosa (2008) também denomina de *conatus*. Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados.

Sobre a condição de afetar e ser afetado, Espinosa (2008, p. 163) esclarece que "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuí-

da, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor". Nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria, por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza. Os afetos são, portanto, "afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". (ESPINOSA, 2008, EIII, Def.3, p. 163).

Na proposição I do livro III da Ética, Espinosa(2008) deixa muito claro a relação que existe entre a potência de agir e os afetos quando expõe que "a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente, age; à medida que tem ideais inadequadas, ela necessariamente, padece" (p. 165).

A ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas, que temos consciência dos motivos que nos levam a agir, quando atribuímos sentido ao que fazemos, quando temos clareza do que nos afeta. quando temos ideias claras acerca do "que fazemos" e "por que fazemos".

Quando do contrário, agimos movidos por ideias inadequadas, confusas, mutiladas, desprovidas de sentidos pessoais, em fim, quando não temos clareza e consciência dos motivos que nos levam a agir, na verdade, padecemos. É a isso que Espinosa se refere quando fala que nossa mente padece. Espinosa une assim dois termos potencialmente separados, "ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender" (COSTA PINTO, 2013, p. 115), ou seja, quanto mais consciência temos das coisas, mais agimos, mais aumentamos nossa potência. Quanto menos compreendemos, menos agimos, o que significa diminuição da nossa potência.

Essa proposição, portanto engendra uma ideia fundamental na filosofia de Espinosa, qual seja a ideia de que "o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos" (COSTA PINTO, 2012, p. 74).

Para Espinosa (2008) conhecer verdadeiramente significa conhecer pelas causas. Significa identificar o que leva a pessoa a agir. Seus motivos, o que o impulsiona. Assim como Espinosa, Vigotski (2009) também compreende que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Ou seja, Vigotski considera que todo pensamento é emocionado, portanto, para compreendermos a fundo o que as pessoas fazem, necessitamos conhecer seus motivos, ou nas palavras de Espinosa (2008), a causa precisa pela qual uma coisa existe. Portanto, para esses dois filósofos, cada um a seu tempo, são os motivos/causas que apontam em última instância o sentido de nossas ações e, estes sentidos, estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida.

Disso decorre o entendimento de duas questões. Primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos.

Costa Pinto (2012, p. 80) explica-nos que "a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos(ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado". Isso significa que se nos encontros que temos com as outras pessoas somos afetados de alegria, a potência é aumentada; se nesses encontros o predomínio é de tristeza, a potência é diminuída. Sen-

do assim, os encontros representam infinitas possibilidades, podem ser "bons, alegres, ativos, potencializadores, compatíveis, ou mau, tristes, passivos, despontencializadores, incompatíveis" (COSTA PINTO, 2012, p. 84).

O processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois, esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade como por situações de conflito. Isso ocorre em função do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir, fato que ocorre, segundo Espinosa (2008, p.209), porque " cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo."

Nesse sentido, aqueles que se interessam em realizar atividades bem sucedidas em educação, devem se esforçar por realizar encontros alegres. Espinosa (2008, p. 285) explica-nos que "o desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstância, mais forte que o desejo que surge da tristeza". Sendo assim, consideramos encontros alegres na escola as atividades de ensino que promovem aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Essas atividades são organizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos pessoais, mediadores do desejo em continuarem aprendendo e se desenvolvendo. A alegria é a expressão do aumento da potência do aluno e, nos processos de ensino e aprendizagem, isso ocorre quando o aluno aprende algo que faça sentido para sua vida, quando tem consciência do que aprende e quando esse aprendizado lhe traz felicidade. O professor que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho. Portanto, concluímos que as vivências que constituem encontros alegres ajudam na produção de sujeitos mais emancipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das categorias vivência e afetação consiste em compreender a relação entre esses dois processos na constituição de professores e alunos que realizam atividade de ensino aprendizagem bem sucedido. A proposta apresentada nesse texto tinha como objetivo estabelecer um diálogo entre Vigostki (2010, 2006, 2003) e Espinosa (2008), por meio das categorias vivência e afetação, respectivamente, no sentido de elucidar a relação de proximidade entre os dois teóricos. Os resultados alcançados com o estudo levam à compreensão de que vivência e afetação são processos que medeiam o desenvolvimento da consciência. Na atividade de ensino e aprendizagem, significa aumento da consciência em atividade. Como isso acontece?

A capacidade de atribuir sentidos é o que possibilita que um encontro entre professores e alunos venha a ser significado como uma vivência alegre ou triste. Vivências alegres aumentam a potência tanto de professores como de alunos. Aumentar a potência de agir significa aumentar a potência de pensar. Nas atividades de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para sua vida, ou seja, o que lhe traz felicidade. Para o professor, significa saber o que faz, ter clareza de seus objetivos, isto significa , maior autonomia no trabalho. Portanto, as vivências que constituem encontros alegres potencializam afetos que mediam a constituição de sujeitos mais emancipados.

REFERÊNCIAS

COSTA – PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental:** aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

COSTA – PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. **Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento**. Filosofia e Educação [online]. 2013, Vol. 5, n. 01. pp . 111-129. ISSN 1984-9605.

MESHCHERYAKOV, Boris G.. **Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil.** *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 703-726. ISSN 0103-6564.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski.** *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 00-00. ISSN 0103-6564.

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos**.** Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras esco-gidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386. Disponível em:http://www.4shared.com/file/95742316/ac3fc227/Traduo_de_Vigotski_-_A_Crise_dos_sete_anos_-_trata_da_vivncia_como_unidade_da_conscincia.html

ESPINOSA, B. de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagógica**: edição comentada. Porto alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VINHA, Márcia Pileggi e WELCMAN, Max. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia , Lev Semionovich Vigotski.** *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. ISSN 0103-6564.