

LES

ISSN 1518-0743

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 20 | n. 33 | jul./dez. | 2015



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





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Vice-Diretora | Ana Beatriz Sousa Gomes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Vice-Coordenadora | Bárbara Maria Macedo Mendes
Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra – Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona – Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
César Coll Salvador | Universidade de Barcelona
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra – Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 20 | n. 33 | jul./dez. | 2015

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 20, n. 33, jul./dez. 2015.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

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

Editora Responsável	Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas	Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima Profa. Dra. Ivana Maria Lopes Ibiapina
Projeto Gráfico/Capa/Diagramação	Carlos Alberto A. Dantas
Instruções para os colaboradores/autores	Vide final da revista
Pede-se permuta	We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 20, n. 33 (2015) – Teresina: Ed. UFPI, 2015 – 382p.

Desde 1996

Periodicidade semestral
(jul./dez. 2015)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Pareceristas *ad hoc*

Revista LES n. 32 | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Décio Gatti Júnior, Francisco Laerte Juvêncio Magalhães, José augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Luis Carlos Sales, Marlene Ribeiro, Nicholas Davies, Raimundo Nonato Moura Oliveira, Rosana Evangelista da Cruz, Shara Jane Holanda Adad, Silvina Pimentel da Silva, Wellington Oliveira, Zuleide Fernandes de Queiroz.

Revista LES n. 33 | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Arnaldo Oliveira Souza Júnior, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Cleânia de Sales Silva, Dagmar de Mello e Silva, Francis Musa Boakari, Francisco Lacerta de Góis, Germaine Elhout de Aguiar, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Márcia Soares de Alvarenga, Marli Clementino Gonçalves, Maria Teresa Muraca, Marinaide Lima de Queiroz, Meirecele Calópe Leitinho, Samara Mendes Araújo, Sílvia Maria Costa Barbosa, Silvina Pimentel Silva.

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESE – Índice de Revistas em Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: revistales.ppped@ufpi.edu.br Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

Editorial | 7

Artigos

ASSEMBLEIAS DE CLASSE E DE SEGMENTO COM CARÁTER DELIBERATIVO: UMA EXPERIÊNCIA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Terezinha Ferreira da Silva Colombo

Carmen Lúcia Dias

Alessandra de Moraes | 15

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DA TÉCNICA Q

Vania Maria de Oliveira Vieira

Marilene Ribeiro Resende | 46

OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins | 67

OS DITOS E NÃO DITOS SOBRE A PRÁTICA DO SUPERVISOR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Diane Mendes Feitosa

Maria da Glória Carvalho Moura | 93

PROCESSOS TECNOLÓGICOS, EDUCAÇÃO E ARTE: REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO COM ENFOQUE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Miriam Araújo Nascimento | 119

REPENSANDO POLÍTICAS CURRICULARES: UMA PERSPECTIVA SOBRE A PROMOÇÃO DA LEITURA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Bonnie Axer | 149

O USO DO LAPTOP EDUCACIONAL E AULAS DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ÁLGEBRA

Fernanda Elisbão Silva de Souza

Suely Scherer | 172

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS PRESENTES NO PORTAL DO PROFESSOR

Taizy Leda Tavares

Jhonny David Echalar

Adda Daniela Lima Figueiredo-Echalar | 197

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM BELÉM (PA)

Samantha Hanna Seabra Castilho Simões

Talita Silva Sousa

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha | **223**

A MULHER NEGRA E A INTELECTUALIDADE

Neuza Maria | **256**

A LINGUAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA DESCOLONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DOCENTES

Maria Gessi-Leila Medeiros

Maria do Socorro Pereira da Silva

Maria do Carmo Alves do Bomfim | **279**

UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DOCENTE NA ERA LÍQUIDA SOB O ESPECTRO DA FILOSOFIA

Eliane Juraski Camillo | **310**

TRABALHO DE PROFESSORES NO MEIO RURAL MARANHENSE: LEITURA A PARTIR DE “OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS”

Marilda da Conceição Martins

Álvaro José Camargo Vieira | **334**

Entrevista

SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ENTREVISTA COM CHARLOTTE DANIELSON

Luís Roberto de Souza Júnior | **365**

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | **377**

FORMULÁRIO DE PERMUTA | **381**

FICHA DE ASSINATURA | **382**

Editorial

Entramos na 33ª edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade-LES, mantendo seu objetivo de socializar a produção do conhecimento de pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação em educação e de pesquisadores independentes, disponibilizando uma coletânea de artigos que se articulam à temática Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e Currículo, que direciona a presente edição e que visa proporcionar ao público leitor acesso a pesquisas realizadas sob diferentes enfoques teórico-metodológicos e, em decorrência, esses estudos apresentam um espectro variado de coleta/produção, organização e análise de dados, apropriados à abordagem qualitativa na pesquisa em educação.

Nesta perspectiva, esta edição reúne 13 (treze) artigos e 01 (uma) entrevista, que, conjuntamente, encaminham nosso olhar, nossas leituras, para o campo da educação, que se deseja sintonizado com as demandas postas pela contemporaneidade, comprometido com um projeto de sociedade diferente, que, progressivamente, vemos materializar-se. Com o intuito de dar mais visibilidade às produções que englobam este número, apresentamos cada texto acompanhado de breve descrição de seus principais aspectos discursivos e autorais, conforme seguem.

O texto intitulado “Assembleias de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos ensinos fundamental II e médio”, com autoria de Terezinha Ferreira da Silva Colombo, Carmen Lúcia Dias e Alessandra Moraes, apresenta um relato de experiência de prática deliberativa desenvolvida por meio de assembleias de classe, postulando tecer reflexões acerca do impacto da experiência na organização da instituição educativa enquanto espaço democrático que, igualmente, se ocupa de educar moralmente.

O artigo “As representações sociais de professores da educação básica sobre a formação inicial: uma contribuição da técnica Q”, de Vania Maria de Oliveira e Marilene Ribeiro Resende, visa identificar como são construídas as representações sociais de professores da educação básica, sobre seu processo de formação inicial, adotando como apoio teórico-metodológico a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), com emprego da técnica Q de Stephenson (1964) para coleta e análise de dados, vislumbrando tornar visíveis estruturas abertas em situações comunicativas e apresentar convergências e variações nas maneiras de pensar e construir a realidade de determinados sujeitos.

Em “Os desafios na construção dos saberes docentes do professor de Geografia”, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins traz a lume reflexão em torno da formação inicial acadêmica na construção dos saberes do professor de Geografia, questionando acerca da contribuição dessa formação no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos na busca de soluções de situações complexas no âmbito da sala de aula.

O texto de Diane Mendes Feitosa e Maria da Glória Carvalho Moura, que se intitula “Os ditos e não ditos sobre a prática do supervisor no contexto das escolas da Educação de Jovens e Adultos – EJA”, apresenta resultado de pesquisa que analisa a ação supervisora e sua contribuição na produção de saberes e práticas escolares no âmbito desse ciclo formativo, registrando, entre outras evidências do estudo, o insucesso da ação na escola, no sentido de fomentar e apoiar o processo reflexivo-formativo dos professores de EJA.

Miriam Araújo Nascimento, com o texto “Processos tecnológicos, educação e arte: reflexões sobre a criação com enfoque para a EJA – Educação de Jovens e Adultos”, em recorte de pesquisa focaliza contextualização conceitual em que discute a docência e o saber emergente, mediante o entrelaçamento ensino-pesquisa-extensão, evidenciando que a produção de sentidos-conhecimentos é

recorrente dos processos de vida e que o ser humano se desenvolve num contexto de diálogo, transformação e criação.

No texto “Repensando políticas curriculares: uma perspectiva sobre a promoção da leitura no município do Rio de Janeiro”, Bonnie Axer apresenta recorte de estudo que tem como foco a sala de leitura de escolas municipais do Rio de Janeiro, na condição de espaço que envolve leitura, meios de informação e múltiplas linguagens, a partir de três documentos oficiais que têm na sua base a concepção de currículo como emancipação cultural.

O artigo de Fernanda Elisbão Silva de Sousa e Suely Scherer, “O uso do laptop educacional e aulas de matemática: possibilidades de integração às práticas pedagógicas no ensino de álgebra”, decorre de recorte de pesquisa desenvolvida em abordagens sobre o uso de computadores na educação e integração de tecnologias ao currículo escolar, registrando, entre outras observações, que os professores apresentam dificuldades no processo de integração do laptop em suas práticas pedagógicas.

No artigo “O ensino de ciências naturais nos anos finais do ensino fundamental: uma análise dos softwares educacionais presentes no portal do professor”, Taizy Leda Tavares, Jhonny David Echalar e Adda Daniela Lima Figueiredo-Echalar abordam pesquisa em torno de um software educacional, realçando a importância da avaliação dos conteúdos disponíveis nos repositórios de objetos de aprendizagem, tendo em vista possibilitar uma ferramenta de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem da referida disciplina.

Em “Tecnologia assistiva e inclusão escolar: contribuições da terapia ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Belém (PA)”, cujo objetivo é verificar possibilidades de contribuição terapêutica ocupacional na formação de professores no que concerne à utilização de Tecnologia Assistiva junto a alunos com deficiência, Samantha Hanna Seabra Castilho Simões, Talita Silva Sousa e Débora Ribeiro da Silva

Campos Folha desenvolvem estudo que, entre seus resultados, aponta para a necessidade de formação continuada do professor e, também da equipe profissional, reforçando que as formações realizadas sensibilizaram os professores quanto às peculiaridades e individualidades dos alunos do AEE.

A partir de sua dissertação de mestrado, Neuza Souza aborda, no texto “A mulher negra e a intelectualidade”, discussões sobre trajetórias acadêmicas de mulheres negras que nasceram e vivem na Baixada Fluminense ao registrar que se apropriou de palavras alheias, tornando-as suas, para escrever as histórias de vida dessas mulheres intelectuais, colocando em realce o empoderamento desse grupo de mulheres.

Maria Gessi-Leila Medeiros, Maria do Socorro Pereira da Silva e Maria do Carmo Alves do Bomfim chamam a atenção para questões relativas à linguagem crítico-reflexiva e à educação popular como possibilidades de descolonização dos saberes docentes, no artigo intitulado “A linguagem crítico-reflexiva da educação popular na descolonização da formação e dos saberes docentes”, evidenciando, sobremaneira, a complexidade que permeia o processo formativo, a pessoa do professor como sujeito histórico e social, assim como a prática de professores que atuam no âmbito da educação popular.

“Uma análise da formação docente na era líquida sob o espectro da Filosofia” é o sugestivo título do artigo apresentado por Eliane Juraski Camillo, no qual propõe refletir e problematizar a formação docente e alguns de seus entraves na atualidade, registrando dentre suas conclusões acerca da edificação de uma educação de melhor qualidade para todos, pela valorização da função docente, agente importante na busca de autonomia e emancipação, notadamente, no resgate da humanização no mundo líquido.

Recorrendo a uma releitura de dissertação que elegeu como questão principal as implicações da ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para a prática pedagógi-

ca dos professores e como base conceitual as categorias: agente, sentido, estrutura e história, conforme Elias e Scotson em “Os estabelecidos e os outsiders”, Marilda da Conceição Martins e Álvaro José Camargo Vieira apresentam o artigo “Trabalho de professores no meio rural maranhense: leitura a partir de ‘os estabelecidos e os outsiders’”, discutindo o trabalho de professores de uma escola pertencente a um assentamento no Maranhão.

Na seção Entrevista, Luís Roberto Souza Júnior traz importante discussão denominada “Sobre a importância do sistema de avaliação de professores: uma entrevista com Charlotte Danielson”, em que, entre outros aspectos, a autora afirma que a avaliação de professores não deveria se incluir entre assuntos polêmicos, visto que, na sua concepção, “um bom sistema de avaliação de professores garante a qualidade do ensino e o crescimento profissional dos professores”, defendendo, pois, o diálogo entre professores e avaliadores.

Nosso propósito, pois, com esta nova publicação da Revista LES é incrementar o debate que vem sendo empreendido acerca dos saberes e das novas linguagens em educação, bem como é nosso desejo que, mais uma vez, tenhamos cumprido os objetivos a que se destinam o periódico Linguagens, Educação e Sociedade.

Que a leitura destes textos da Revista LES instigue novos textos, novos debates voltados para o campo da educação, para novas produções e divulgações, cumprindo-se, desse modo, seu fluxo editorial, é o que desejamos.

Comitê Editorial.

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Assembleias de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos Ensinos Fundamental II e Médio

TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO

Mestre e Doutoranda em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Diretora Pedagógica de Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Criativo. E-mail: tfcolombo@terra.com.br

CARMEN LÚCIA DIAS

Doutora em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente/SP. E-mail: kkaludias@gmail.com

ALESSANDRA DE MORAIS

Doutora em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília/SP.
E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

RESUMO

Dentre as práticas que têm como intenção a formação moral na escola, podem ser consideradas as de deliberação, as quais visam o diálogo construtivo guiado pela razão. Teve-se como objetivo relatar uma experiência de prática deliberativa, desenvolvida por meio de assembleias, e refletir sobre seu impacto na organização da instituição educativa como um espaço democrático. Trata-se de um estudo de caso, em que a experiência descrita aconteceu em uma escola particular, com alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio. Diante do questionamento, por parte dos alunos, de uma determinada norma da escola, a equipe gestora e pedagógica propôs a realização de assembleias, as quais transcorreram em três momentos. Primeiramente realizou-se uma assembleia de segmento, com a participação de representantes de classe, na qual a problemática foi apresentada e foram formuladas as primeiras propostas. No segundo momento, que compreendeu as assembleias de salas, cada turma discutiu as proposições iniciais, levantando novas propostas. Por fim, no terceiro momento, em uma assembleia de segmento, as propostas das salas foram explicitadas pelos representantes, chegando-se àquela escolhida por voto unânime. A experiência relatada pôde ser considerada como um exercício de democracia na escola, em que se oportunizou a livre expressão, a coordenação de perspectivas, o desenvolvimento do senso de responsabilidade e da autonomia moral e intelectual. Apontou-se para a necessidade de a escola oportunizar a participação frequente nesse tipo de prática, assim como compreender que as assembleias não devem ser o único mecanismo a ser empregado na escola para o fim de se educar moralmente.

Palavras chave: Democracia na escola. Práticas deliberativas. Assembleias. Desenvolvimento Moral e Intelectual.

ABSTRACT

Among the practices which have moral formation at school, we can consider the resolutions which aim the constructive dialogue guided by reason. It had as objective to tell a deliberative practice experience, developed through meetings, and reflect on their impact on the organization of the educational institution as a democratic space. This is a case study, in which the described experiment took place in a private school, with students from the Elementary School Final Years and High School. Before the questioning by the students of a particular standard of the school, the pedagogical department and teaching staff proposed holding assemblies, which happened in three phases. First there was an assembly of segment, with the participation of class representatives, in which the issue was presented and the first proposals were formulated. In the second phase, which held the assembly of rooms, each group discussed the initial proposals, raising new proposals. Finally, in the third time in a assembly of segment, the proposals of the rooms were explained by representatives, coming to that chosen by unanimous vote. The reported experience could be considered as a democratic exercise at school, as it provided an opportunity to free expression, perspective coordination, the development of the sense of responsibility and moral and intellectual autonomy. It was pointed the need for the school to create opportunities for frequent participation in this type of practice, as well as understanding that the meetings should not be the only mechanism to be used at school for the purpose of educating morally.

Keywords: Democracy at school. Deliberative practices. Assembly. Moral and Intellectual Development.

Introdução

A construção de personalidades morais autônomas e críticas, de acordo com Araújo (2002), têm sua base em princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa na sociedade. A escola que possui seu projeto político-pedagógico pautado em tais princípios democráticos, certamente valoriza e oportuniza o diálogo, ou pelo menos deveria fazê-lo. Araújo (2002) propõe uma reflexão acerca das relações interpessoais vividas em muitas escolas, que estabelecem uma relação de respeito unilateral entre direção pedagógica e professores. Este tipo de convivência

está a serviço de uma educação reforçadora do egocentrismo e da heteronomia moral e intelectual dos alunos. Ao contrário do apresentado, está a escola que trabalha para que a criança se liberte do egocentrismo e do respeito unilateral, por meio de uma prática num ambiente cooperativo, que requeira trocas sociais por reciprocidade, no qual o respeito é mútuo e a participação na tomada de decisões é constante. Pode-se afirmar, assim, que o educando “[...] tenderá a desenvolver sua autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos” (ARAÚJO, 2002, p. 59).

A escola é rica em possibilidades para que desde cedo as relações se estabeleçam, na promoção das relações éticas, a partir do convívio das crianças com seus pares (tão iguais) como também com seus professores (tão diferentes). Com isto, podemos caminhar de práticas autoritárias para mecanismos mais democráticos. Nesta ótica introduzimos um mecanismo de educação social, as assembleias (espaços democráticos de participação de cidadãos, favorecendo a construção de valores democráticos) que se configura em um conjunto de aprendizagens instrumentais visando o desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002).

O processo educativo (DIAS, 2001) e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos e, portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam valores que norteiam suas vidas. E, convivendo com os seus semelhantes o ser humano se educa e é educado; daí depreende-se a função educativa da interação humana. Assim, na construção do conhecimento é evidente o valor pedagógico da interação humana, pois este se constrói coletivamente por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno.

Nesse contexto, pensar e refletir sobre a educação moral faz-se necessário. Conforme Piaget (1932; 1994, p. 23) toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.

Como analisa La Taille:

[...] crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite *situa*, dá consciência de *posição* ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo (LA TAILLE, 1994, p. 9).

Como abordado acima, vimos que a moralidade implica em regras, definidas por La Taille (1994) como formulações verbais precisas, que nos dizem de forma clara o que devemos ou não fazer, tais como não roubar, matar, agredir. Porém dada a complexidade das relações, não é possível existir regras para todas as situações. Portanto, num processo de abstração maior, devemos então pensar, refletir sobre os princípios das regras (o que está por trás destas), “*em nome do que agir e não no como agir*”. La Taille (2006) coloca que as regras indicariam o mapa, ou seja, claramente o caminho e o princípio, a bússola (que permite a orientação, mas não indica claramente o caminho) . Os valores correspondem ao destino ou o fim que queremos alcançar (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

Ainda das autoras, colocam que na perspectiva do desenvolvimento infantil a lógica dos conteúdos morais¹ ocorre ao contrário:

[...] a primeira interação da criança é com o universo das regras, que é concreto; por volta dos oito anos, ela

¹ Os conteúdos morais, numa perspectiva lógica, se dividem em valores, de onde se derivam os princípios, de onde se derivam as regras (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

abstrai o espírito das regras entrando em contato com os princípios (começando, por exemplo, a questionar as situações de injustiça compreendida como igualdade ou ainda levando as intenções em consideração ao julgar uma situação); e, posteriormente, na adolescência, há a discussão sobre os valores (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

Outro ponto importante a se ressaltar em relação à moralidade humana, é que conforme Montoya (2004), embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas.

Assim, segundo Piaget (1934/1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em, segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens (MONTTOYA, 2004, p. 176).

Ou seja, o fato de a criança respeitar a seus pais ou professores já é suficiente para que aceitem as ordens prescritas, as quais se tornem obrigatórias. E isso é essencial para a Educação Moral, situando as relações de indivíduo a indivíduo.

Desta nova forma de relação entre respeito e a lei moral (MONTTOYA, 2004), é imprescindível diferenciar as categorias que assumem o respeito na relação entre os indivíduos. Em suas pesquisas, Piaget aponta dois tipos de respeito: o respeito unilateral – implicando em uma relação de autoridade imposta pelo maior, o adulto, sobre o menor, a criança; característico da relação social chamada de relação de coação. Em outro extremo, o respeito

mútuo, conquistado na convivência de uma relação entre iguais: a relação de cooperação.

Esses dois tipos de respeito ilustram a existência de duas morais: a que decorre das relações de coação moral e do respeito unilateral, levando ao sentimento do dever: heteronomia moral; e a autonomia moral, resultante do respeito mútuo e das relações de (co)operação, assinalando-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (MONTTOYA, 2004; LA TAILLE, 1992).

Portanto, e, de acordo com o que mostram as pesquisas psicogenéticas sobre a moral,

[...] a melhor forma das instituições educacionais contribuírem na formação de indivíduos autônomos é pela educação moral ativa, isto é, pelo favorecimento de experiências morais não apenas de coação – que são inevitáveis nas práticas morais autoritárias –, mas também, e, sobretudo, de cooperação. É necessário que, para os participantes da escola ativa, a educação moral não constitua uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema (MONTTOYA, 2004, p. 177).

Cabe ressaltar que a escola ativa supõe necessariamente a colaboração no trabalho, ao contrário da escola tradicional, onde cada um trabalha para si; implica em atividade, opondo-se à receptividade. Ou seja, um procedimento ativo especificamente moral que se inspira na noção de *self-government*² (autogoverno).

E é nesta ótica que introduzimos um conceito importante que numa perspectiva de uma “escola ativa” se configura em um

² O *self-government* é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a favorecer que os indivíduos superem seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeterem a regras comuns, ou seja, no caso da escola – confia aos alunos a organização da disciplina escolar. Pelo *self-government*, o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento da igualdade e da justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade (PIAGET, 1934;1998).

conjunto de aprendizagens instrumentais visando o desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002): as assembleias (espaços democráticos de participação de cidadãos, favorecendo a construção de valores democráticos). Tendo-se, portanto, o presente texto, o objetivo de apresentar uma experiência de prática de assembleias de classes e de segmento, de caráter deliberativo, em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, e refletir sobre o impacto dessa iniciativa na organização da instituição educativa como um espaço democrático.

Apresentaremos, inicialmente, a caracterização dos diferentes tipos de práticas morais, com ênfase nas práticas deliberativas, de modo a evidenciar as assembleias como um tipo de atividade que pode se situar nesse âmbito. Na sequência, explicitaremos os procedimentos metodológicos empregados, o desenvolvimento e os resultados da experiência relatada, com a discussão dos alcances, limites e perspectivas observados no exercício das práticas morais em pauta.

As práticas morais de deliberação e as assembleias

Puig (2004) apresenta as práticas morais, caracterizando-as como procedimentais ou substantivas, as quais têm em comum o fato de serem práticas de valor, mas que se diferenciam quanto à intencionalidade moral. As práticas procedimentais possibilitam a criatividade, a autonomia e a investigação moral, e podem ser divididas em dois tipos: as práticas de reflexividade e as de deliberação. As de reflexividade apresentam estratégias para o conhecimento, a avaliação e a construção de si mesmo, já as de deliberação visam o diálogo, o entendimento e a troca construtiva guiada pela razão. As práticas substantivas, por sua vez, abrem espaço para a imitação moral, voltando-se para aqueles modelos que são validados em uma determinada cultura. São tipos de práticas subs-

tantivas, as práticas de virtude, que confirmam aqueles valores que são desejáveis em um determinado meio, e as práticas normativas que incluem as ações voltadas para a transmissão de normas básicas que regem o funcionamento escolar. Para o autor, ambas as práticas – as procedimentais e as substantivas – podem se complementar naquelas escolas que buscam trabalhar a Educação Moral de modo sistemático.

No presente estudo, relatamos um exemplo de prática procedimental, do tipo deliberativo, por tal motivo nos voltaremos à sua caracterização mais pormenorizada.

Segundo Puig (2004), as práticas de deliberação se refletem como práticas morais, tendo-se como pressuposto que as questões relativas às melhores formas de se viver podem ser esclarecidas por intermédio de argumentos racionais. Quanto aos processos morais contemplados na ideia de deliberação, de acordo com Puig (2004), esta é uma atividade do pensamento em que são utilizados argumentos a fim de se esclarecer e entender circunstâncias controversas. A prática de natureza deliberativa é um método para se posicionar racionalmente diante de questões morais, articular e exercitar juízos imparciais, com base no diálogo, de modo a favorecer a reflexão ética e a busca daquilo que seja justo em circunstâncias concretas. Discutir e analisar uma problemática utilizando-se desse tipo de recurso permite o intercâmbio de pontos de vista, por meio do qual se pode compreender melhor a questão levantada, e com um processo que se volta para o esclarecimento.

Puig (2004) destaca que deliberação presume o diálogo, e este como um princípio pode ser traduzido em habilidades e procedimentos, ao alcance da atividade docente, por meio de práticas escolares de deliberação. Para isso é necessário: dialogar de modo correto, expressando uma disposição respeitosa, positiva e construtiva, que auxilie no esclarecimento da problemática abordada; cumprir condições formais, como o fornecimento de informações pertinentes e bem preparadas e de modo organizado; construir

sobre o tema discutido, de modo a se voltar para o intercâmbio de opiniões e argumentos, apresentar a disposição para a escuta e consideração, comprometer-se com a expressão das próprias opiniões, quando for o caso, e se dispor a buscar alternativas para os interlocutores, outorgá-las e pô-las em prática.

Ainda de acordo com o autor Puig (2004) podem ser consideradas como importantes práticas escolares de deliberação: assembleias de classe, resolução de conflitos e mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussões de dilemas, dramatizações e exercícios de compreensão crítica. Apesar de diversas, tais práticas contemplam características comuns, a saber:

- têm como sujeito/protagonista o grupo;
- os esforços se voltam à consideração de uma questão significativa e, muitas vezes, controversa;
- as atenções devem se dirigir para a consideração do tema versado e ao debate entre diferentes pontos de vista;
- dizem respeito, principalmente, a um processo que deverá favorecer a construção de conhecimentos e mudanças de opiniões e atitudes.

Como um local fundamental para o exercício de práticas morais de deliberação as assembleias se caracterizam como “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência” (PUIG, 2000, p. 86).

As assembleias escolares são caracterizadas por Argüís (2002) como

[...] um espaço de educação moral, porque nelas introjetam-se valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se capacidades psi-

comorais, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação. De certo modo, pode-se dizer que as assembleias são um espaço de aprendizagem da democracia, de motivação para o aluno e de educação em valores (ARGÜÍS, 2002, p. 28).

Ainda, de acordo com Argüís (2002), as assembleias determinam um momento em que há a instituição do diálogo organizado, objetivando promover através destas, um elemento essencial em uma escola democrática: a educação em valores. Durante as assembleias os protagonistas do processo educativo têm a palavra para resolverem situações emergentes deste espaço, reforçando a eficácia escolar.

Tognetta e Vinha (2011) apontam que o espaço oportunizado pelas assembleias, permite ao professor e alunos conhecerem-se mutuamente, e as regras advindas deste serem elaboradas e reelaboradas quando necessário; os conflitos são discutidos e soluções são propostas, num constante exercício de democracia nas quais o valor principal é o respeito mútuo.

Argüís (2002) menciona algumas funções das assembleias, sendo elas: a de *informar*, com o objetivo de utilizar este espaço para dar a conhecer tudo aquilo que considerem relevantes e que diga respeito à vida da coletividade; o papel de analisar o que ocorreu, o sentido do que foi vivido, as causas dos problemas ou as dificuldades que permeiam as tarefas escolares, conflitos de convivência da turma, derivando-se daí os projetos de trabalho e as diretrizes de convivência que passarão a direcionar depois daquele momento, o grupo-classe.

Portanto, sua implantação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo em que intervêm na construção psicológica e moral de seus agentes (PUIG, 2000). Uma descrição fundamental colocada por Argüís (2002) sobre tal implantação é a função que a coletividade passa a exercer sobre o ambiente sociomoral do grupo, atuando como meio de regulação das rela-

ções e sobre o que passa a ser acordado entre os alunos, após as discussões e os resultados das assembleias.

De outra perspectiva, o espaço aberto ao diálogo promovido pelas assembleias, caracteriza e institucionaliza o trabalho com a temática relevante dos valores na escola (LA TAILLE, 2006). Falar amplia a compreensão mútua entre os participantes e a própria compreensão do significado que pode ter a escola para cada um.

Em uma escola democrática podem ocorrer vários tipos de assembleias: de classe, de nível ou segmento, de escola e de docentes. Destacaremos as assembleias de classe e as de segmento. Sendo que as primeiras

Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como [a possibilidade de] resolver conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidas, inicialmente, por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), com a orientação do adulto (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 62-63).

Puig *et al.* (2000) descreve a assembleia de nível ou segmento como sendo composta por dois representantes de cada classe de determinado nível ou segmento (turno), com a intenção de organizar ações e discutir projetos comuns. É realizada mensalmente ou bimestralmente, com a participação do coordenador, orientador, professores, e representante dos funcionários.

Portanto, as assembleias são uma oportunidade para que as pessoas nela envolvidas se sintam pertencentes ao grupo e responsáveis por este; promove o respeito mútuo, quando se praticam a autorregulação e a cooperação (DE VRIES; ZAN, 1997).

Dadas as suas especificidades, as assembleias podem ocorrer na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Queremos destacar que nas assembleias as regras deverão ser discutidas, (re) construídas, porém nem tudo precisa resultar em uma ‘regra’, cabendo ao coordenador separar o que é sugestão (quando se conversa sobre o problema sem necessidade de se fazer uma regra). Por outro lado, alguns temas (mais particulares) nem sempre serão resolvidos em assembleias, porém podem oportunamente ser elaborados como propostas a serem desenvolvidas como uma temática do coletivo. Também, alertamos que nem tudo é passível de ser modificado, como exemplo leis, regras relacionadas à segurança e a saúde, o que não se impede conversar sobre, num trabalho de apropriação racional (TOGNETTA; VINHA, 2011). Complementando, “[...] um coletivo, porém não pode tomar decisões que extrapolem seu âmbito de responsabilidades [...] em uma sociedade democrática existem espaços e níveis de responsabilidades que precisam ser respeitados” (ARAÚJO, 2004, p. 57 – 65).

Importante assinalar que as assembleias não sejam apenas momentos de resolução de conflitos (visando o produto final) e sim, também, de favorecer a autonomia com procedimentos verdadeiramente democráticos, focalizando o processo, a vivência que promoverá o desenvolvimento da autonomia (TOGNETTA; VINHA, 2011). Ainda, nos momentos de discussão do grupo para a resolução de conflitos como algo que vai além da mera resolução de um problema, cabe observar que na busca de alternativas para os temas deve se levar em consideração possíveis diferenças de crenças, valores e aspirações dos participantes, e, como na fala de Araújo “ com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso ou acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo” (ARAÚJO, 2004, p. 24).

Outro ponto que se faz menção é que as regras, formuladas com base nas discussões em assembleias, devem ser entendidas

pelos alunos como *necessidades* e não como imposição dos adultos a estes. Como necessidade do grupo, a regra é tomada como responsabilidade de todos, sentem-se assim responsáveis por aquilo que os pertence (TOGNETTA; VINHA, 2011). Complementando, Macedo (1996), coloca que o caráter compreensivo (a regulação, aquilo que deve ser repetido em todas as circunstâncias) e extensivo das regras (ao que deve ser respeitado por todos aqueles submetidos a ela) precisam ser considerados [e respeitados] pelo professor e seu grupo de alunos quando da construção das regras que organizarão os trabalhos, garantindo assim, a justiça na classe. Ainda que, para Piaget (1932/1994), a regra supõe o respeito, que é o sentimento essencial que possibilita a aquisição de noções morais, e, este [o respeito] implica autoridade, disciplina, referência, entrega e, sobretudo, trabalho e construção. E, o desrespeito a qualquer indivíduo deve ser apontado com firmeza, reafirmando a obrigatoriedade de cumpri-lo.

Quanto ao julgamento da regra e da infração deve se pautar na equidade (e não na igualdade estrita), apontada por Piaget (1932/1994) como uma justiça mais evoluída, de forma ‘não homogênea’ considerando a situação particular de cada pessoa envolvida (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais, o desenvolvimento). Assim, evita-se cometer injustiças. Portanto, a lei não se restringe igual para todos e a sanção não se aplicando a todos da mesma maneira, considerando-se os atenuantes, assim a igualdade mais efetiva. Colocado por Araújo, uma lei é “justa somente se reconhece que todos são considerados iguais perante ela, ao mesmo tempo em que tem em conta as possíveis diferenças relacionadas ao seu cumprimento ou à sua violação.” (ARAÚJO, 2004, p. 12).

As colocações acima nos levam ao conceito de justiça distributiva ou igualitária, que implica no sentimento de igualdade, ao contrário da justiça retributiva, que contempla a sanção, que deve seguir inevitavelmente todo delito (o que observamos em

crianças de até 8 anos aproximadamente). Ligadas às noções de justiça, temos também as sanções expiatórias (ligadas à coação, regras de autoridade, punição e recondução a obediência) quando a qualidade do castigo não condiz com a do delito, presentes nas crianças até por volta dos 7 anos; as sanções por reciprocidade (ligadas à cooperação e regras de igualdade), como por exemplo, excluir alguém de um grupo porque mentiu e esta é incompatível com a confiança mútua, presentes nas crianças a geralmente partir dos 8/9 anos em média (LA TAILLE, 1992). Neste tipo de sanção existe uma relação funcional ou lógica com o ato a ser sancionado e a coerção é menor. Ela coloca o infrator a par da natureza e das consequências de sua violação, mostrando a ruptura de solidariedade que seu ato causou, propiciando a este a coordenação de diferentes pontos de vista e a colocar-se no lugar do outro, percebendo o ponto de vista daquele que sofreu o efeito da sua ação (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Importante ressaltar que para o desenvolvimento da personalidade moral, o educador deve recorrer mais à reciprocidade do que à autoridade, “que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior [...]” (PIAGET, 1948/1973, p.79). E, “uma pessoa disciplinada não é aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro.” (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.131).

Podemos dizer, portanto, que a justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída, paulatinamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade.

Considerando que

[...] as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola, em um ambiente sociomoral que seja favorável à sua constru-

ção e à legitimação dos princípios construtivistas de educação (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 12).

Para a sua efetivação em um ambiente sociomoral, é que propomos as assembleias de classe como um espaço democrático de participação/discussão, favorecendo a construção de valores democráticos dos participantes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso Intrínseco (GAMBOA, 2003; ANDRÉ, 2008; GIL, 2012). A experiência aconteceu em uma escola particular de Educação Básica, mais especificamente em uma das unidades que abrange o Ensino Fundamental (E.F.) – 6º ao 9º ano e Ensino Médio (E.M.), com 574 alunos.

A abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos.” (GAMBOA, 2003, p. 394).

Para Gil (2012, p. 58) o Estudo de Caso é empregado com muita frequência pelos pesquisadores sociais, com diferentes propostas, dentre elas: “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

Na abordagem qualitativa, o delineamento de Estudo de Caso se qualifica como um estudo que busca características importantes do tema a ser pesquisado “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sustenta-se esse tipo de Estudo de Caso como intrínseco, que de acordo com Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p.19), é “[...] quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso

particular”. Para a nossa pesquisa é de interesse conhecer de forma particular uma determinada prática moral realizada na instituição pesquisada, para sua compreensão e análise teórico-prática.

Para a análise e discussão dos dados obtidos o procedimento utilizado foi de natureza qualitativa, percorrendo-se as etapas apresentadas por Gil (2012) com base em Miles e Huberman (1994), a saber: a redução, que consiste na seleção, focalização, simplificação, abstração e transformação dos dados registrados e recolhidos no campo de pesquisa para a organização preliminar do material; a apresentação, que trata da sistematização dos dados para sua descrição e interpretação analítica no referente às semelhanças, diferenças e interrelações presentes no material; e a elaboração da conclusão, que solicita uma revisão no que tange ao significado dos dados e seu cotejamento à luz do referencial teórico utilizado.

O ponto inicial

Por iniciativa exclusivamente dos alunos, um requerimento foi apresentado à Direção da referida Instituição de Ensino, juntamente com duzentas e cinquenta assinaturas de alunos do 6º ao 9º ano (o que equivale a 80,7% do total de alunos desses períodos), solicitando: “*Suspensão das aulas no período matutino na Semana dos Jogos Desportivos Interclasses*”, os quais ocorreriam no mês de outubro de 2014. O requerimento apresentava, ainda, as seguintes justificativas:

- 1) O comparecimento nos jogos por parte dos discentes ficaria comprometido, tendo em vista ter que revisar, no período da tarde, os conteúdos ministrados pelos professores no período da manhã.
- 2) Muitos pais ou responsáveis impediriam a participação de seus filhos nos jogos em razão da manutenção das aulas.
- 3) De acordo com as Diretrizes curriculares definidas pelo

Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como, o que é definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição da República Federativa do Brasil, o esporte é elemento relevante da formação educacional das crianças e adolescentes.

- 4) O lema do colégio “matéria dada, matéria estudada, hoje”, não seria cumprido pelos discentes, tendo em vista que no período da tarde ocorreriam os jogos.

O requerimento foi encerrado com a seguinte frase: “Solicitamos Vossa compreensão para alteração das aulas, nos colocando à disposição para democraticamente debater o tema em questão”.

A entrega do documento em questão foi feita por duas alunas representantes à Diretora Pedagógica, na segunda quinzena de maio de 2014. Em seguida, o pedido foi compartilhado com a equipe gestora e pedagógica da instituição, a qual ponderou sobre o pedido dos alunos e suas implicações, uma vez que se atendesse à proposta de discussão dos termos do requerimento, deveria estar preparada para possíveis mudanças na organização dos jogos interclasses, o que incorreria na alteração do calendário escolar do ano letivo de 2014. A equipe julgou muito interessante a iniciativa dos alunos e se dispôs a ouvi-los em assembleias de classe e de segmento.

A primeira assembleia ocorreu no dia 29 de maio, com dois representantes de cada sala, envolvendo além dos alunos do 6º ao 9º anos os das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, tendo em vista, que a 3ª série e o cursinho, às vésperas dos vestibulares, já participariam dos referidos jogos apenas no período da tarde.

O desenvolvimento das assembleias

Serão expostas, a seguir, como as assembleias transcorreram em seus momentos específicos, caracterizando-as em assembleias

de segmento e de classe, nas quais os participantes discutiram pontos de vista, apresentaram propostas resultando em deliberações, que demonstram procedimentos que visam a construção de um ambiente mais democrático.

■ PRIMEIRO MOMENTO

Tipo de assembleia: segmento

Participantes: dois representantes de cada turma dos 6^o aos 9^o anos, e das 1^a a 2^a séries do Ensino Médio, totalizando 36 alunos; e o psicólogo da instituição; a diretora; a coordenadora pedagógica e o orientador educacional.

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- manter o formato dos jogos (aulas de manhã e jogos à tarde) tal como proposto inicialmente pela instituição;
- aulas das 7h20 às 10h da manhã, e após jogos para todas as turmas, exceto para a 3^o série e cursinho, que terão aulas até às 13h20;
- sem aula durante os jogos tal como ocorria nos anos anteriores, com reposição aos sábados.

Deliberações:

- os representantes deveriam levar essas propostas às assembleias de suas respectivas salas para que fossem analisadas, discutidas e votadas;
- nessas assembleias deveriam ser pensadas, também, em alternativas para minimizar o barulho decorrente dos jogos enquanto os alunos do 3^o ano e cursinho tivessem aulas.

Algumas falas ilustrativas:

Após a explicação dos motivos da assembleia pelo psicólogo mediador travou-se um diálogo entre os participantes:

Seria bom fazer um estudo com os professores e ver quem está atrasado para trocar aulas com aqueles professores que estão com o conteúdo mais adiantado. (Aluna representante de uma 2ª série)

Poderia marcar um plantão, ou melhor, aula para repor os conteúdos perdidos. (Aluno representante de um 9º ano)

Nós estamos preocupados com os conteúdos, acho que poderíamos ter algumas aulas de matemática, por exemplo. (Aluna representante de uma 2ª série)

Sim eu concordo. (Aluna representante de uma 2ª série)

Acho que ninguém prestaria atenção nas aulas, pois estaríamos envolvidos com os jogos. Ainda mais se perdermos. (Aluna representante de um 8º ano)

Exemplos de falas com relação à minimização do barulho se tivessem jogos de manhã:

Vamos manter a entrada pelo portão lateral, evitando assim o barulho, e as salas da 3ª série e do cursinho poderiam ser colocadas num bloco mais distante do ginásio. (Aluna representante de um 8º ano)

Os representantes podem ajudar a manter a ordem. (Aluno representante de um 9º ano)

Em relação ao barulho o que deve acontecer é a colaboração. Não terão pessoas para fiscalizar, cada um será o seu próprio fiscal. (Aluno representante de uma 1ª série)

Todos devem cooperar e prestar atenção, é coisa de cada um. (Aluno representante de um 9º ano)

■ SEGUNDO MOMENTO

Tipo de assembleia: classe

Participantes: (cada turma separadamente): alunos dos três 6º anos; alunos dos três 7º anos; dos três 8º anos; dos três 9º anos; das duas 1ª séries E.M.; das três 2ª séries E.M.; professor de Filosofia; psicólogo e diretora.

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- os representantes apresentaram em cada sala as discussões, deliberações e propostas da assembleia de segmento;
- as salas discutiram as propostas, sendo que cada uma decidiu por voto aberto por uma proposta;

- houve ainda o caso de um 8º ano em que foi apresentada e discutida uma nova proposta, a saber: se havia uma proposta de que deveria ter aula até às 10h, em todos os dias dos jogos, poder-se-ia então ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), para o cumprimento dessa carga horária, mas nos demais dias não haveria.
- foram discutidas alternativas para minimizar o barulho decorrente dos jogos enquanto os alunos do 3º ano e cursinho tivessem aulas, sendo levantadas as seguintes: fitas de isolamento para que os alunos se lembrassem de que os 3º anos estavam em aula, e também para preservar o bloco em que as aulas estivessem ocorrendo; possibilidades de sanções coletivas no caso daquelas turmas que não respeitassem o combinado, por exemplo, perderia ponto a equipe da qual um integrante fizesse barulho; cada um deveria ter a consciência e o compromisso de cumprir o combinado de não fazer barulho.

Deliberações: (deliberações das turmas por voto aberto):

- aulas das 7h20 às 10h da manhã, e após jogos para todas as turmas, exceto para o 3º ano e cursinho, que terão aulas até às 13h20; (maioria das salas)
- ter somente jogos e pensar em reposição;
- ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), das 7h20 às 12h40, totalizando nesses 12 aulas, o que compensaria as aulas que não ocorreriam nos demais dias dos jogos.
- apresentar na assembleia de segmento as alternativas levantadas em cada sala para minimizar o barulho.

Algumas falas ilustrativas

Eu acho bom ter aulas também, dá pra gente jogar à tarde, só não dá para ter tarefas. (Aluno de um 6. ano)

A professora de inglês está com a matéria atrasada é melhor a gente ter as aulas pra não ficar mais atrasada ainda. (Aluna de um 6. ano)

Eu gostaria de dar uma ideia fora dessas que foram apresentadas: a gente não teria aulas nenhum dia dessa semana, mas na outra semana poderia colocar uma aula a mais todos os dias. (Aluna de um 7. ano)

Essa história de reposição é muito ruim porque não é todo mundo que pode – eu tenho inglês, não posso sair tarde da escola. (Aluno de um 7. ano)

Prestar atenção nas aulas de manhã, antes dos jogos, até daria, mas a gente não teria tarefas e o conteúdo é mais fácil de ser esquecido. Não faria aula dada, aula estudada. (Aluno de um 8. ano)

Seriam doze aulas, três por dia, e se tivéssemos seis aulas nos dias 13 e 14/10 (2. e 3. feira) e nos dias 16 e 17/10 (5. e 6. feira) só jogos, daria para repormos as aulas, não poderia ser assim? (Aluno de um 8. ano) (essa ideia foi a mais votada na assembleia de segmento e aquela que foi executada)

Eu acho que a escola deveria ter feito como nos anos anteriores- sempre foi assim- não gostei, a gente espera o ano inteiro pra depois ter pouco. A aula tem todos os dias e os professores não estão atrasados com os conteúdos. (Aluna de um 9. ano)

Eu penso que essa proposta da escola com aulas cedo e jogos à tarde, não foi boa. Sei que muitos faltam nos jogos, mas já era comum acontecer uma semana inteira de jogos, e quem vem pra escola saiu prejudicado. (Aluno de uma 1. série E.M)

Eu acho que as aulas até às 10h não é o ideal, mas é a opção menos ruim pois não teremos que repor aulas e alguns professores poderão adiantar os conteúdos. (Aluna de uma 1. série E M)

Estamos no quarto bimestre, acho que se suspendermos as aulas para termos somente jogos vamos ter prejuízos. (Aluna de uma 1. série EM)

Acho que não podemos perder tempo, temos que ter aulas- igual ao terceiro e cursinho.

(Aluna de uma 2. série E.M)

Não concordo, uma semana não fará diferença. (Aluna de uma 2. série E M)

Se a maioria concordar, podemos ter três aulas, acho a melhor saída. (Aluno de uma 2. série E.M)

Sobre a questão do barulho:

É preciso a colaboração, respeitar o lugar que se pode ficar. (Aluno de um 6º ano A)

Cada um terá que se cuidar, os funcionários não ficarão no pátio para ver quem não está cumprindo. (Aluno do 6º ano A)

A equipe que descumprir e trazer o tambor de manhã poderá perder ponto. (Aluna de um 6º ano A).

Os representantes de sala ajudam a olhar os que fazem barulho cedo. (Aluna de um 7º ano)

Foi falado que existem fitas iguais àquelas que se coloca no gramado pra gente não pisar, vamos colocá-las no prédio do cursinho. (Aluno de um 7º ano)

Acho que se tirar pontos da equipe que não cumprir vai ser melhor. (Aluno de um 7º ano)

Professora: Vocês concordam em tirar pontos da equipe?

Eu não concordo, vai ficar ruim para todo mundo. (Aluno de um 7. ano)

Todos querem os jogos, vamos ficar dentro da quadra, torcer para os times. É só proibir de sair para o pátio. (Aluna de um 7. ano)

Prof. Você acha que proibir seria a melhor solução?.

Bom, seria ruim porque não daria para vir na cantina. (Aluna de um 7. ano)

Outra ideia seria todos obedecerem os limites, mas não sei se isso acontecerá. É melhor ter uma pessoa olhando o pátio. (Aluna de um 7. ano)

Vou trazer meu tambor no período da tarde, temos que pensar em quem terá aulas e que prestarão vestibular. (Aluno de um 9. ano)

Tem aqueles cones de isolamento que pode ser colocado, mas o barulho da quadra não tem jeito. (Aluno de uma 2. Série E M)

■ TERCEIRO MOMENTO

Tipo de assembleia: Segmento

Participantes: dois representantes de cada turma dos 6º aos 9º anos, e das 1ª a 2ª séries, totalizando 34 alunos, uma vez que dois faltaram, mas suas respectivas salas foram representadas; o psicólogo da instituição; a diretora; a coordenadora pedagógica e o orientador educacional;

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- cada dupla de representante apresentou as discussões e deliberações das assembleias de suas respectivas salas;
- após a apresentação das diferentes propostas (relatadas acima na exposição das assembleias de sala), as mesmas foram colocadas na lousa para a votação dos presentes.

Deliberações:

- deliberação por voto aberto:
- eleita por unanimidade a nova proposta de um dos 8º anos: ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), das 7h20 às 12h40, totalizando nesses 12 aulas, o que compensaria as aulas que não ocorreriam nos demais dias dos jogos.

Discussões e considerações

Após o exposto, é possível atribuir à experiência relatada um exemplo de prática deliberativa, sendo, no entanto, necessário analisá-la e discuti-la de modo a evidenciar seus alcances, limites e perspectivas.

Retomando o desenvolvimento da experiência relatada, verifica-se que o ponto inicial se deu pelo questionamento, por parte dos alunos, de uma determinada norma em busca de adequações da mesma às suas necessidades e àquilo que julgavam mais coerente. Ou seja, partiu da necessidade de se questionar e, possivelmente, reformular uma norma, procurando-se refletir sobre os princípios que a fundamentavam. Tal questionamento foi apresentado formalmente, por meio de requerimento, com argumentos que os justificavam, e assinatura de grande parte dos alunos. Destacando-se que a iniciativa partiu dos alunos do Ensino Fundamental II.

Os alunos indagavam qual era o sentido de ter aulas durante o período de jogos interclasses na escola, uma vez que, sob o pon-

to de vista deles, uma atividade – as aulas – entrava em conflito com a realização da outra atividade – os jogos.

Diante dessa situação, ao invés de tomar uma medida arbitrária e unilateral, a equipe gestora e pedagógica ouviu e considerou o questionamento dos alunos, e deu como encaminhamento a busca de uma solução que incluísse suas considerações; ciente de que essa iniciativa poderia ser geradora de mudanças na organização do calendário escolar, assim como na cultura da escola, pois significaria a abertura à uma nova prática, que implicaria em uma maneira diferenciada de tomada de decisão com relação às normas e naquele ambiente.

Deu-se início, então, a uma prática moral de deliberação, na qual normas podem ser discutidas, reelaboradas, e dentro de uma proposta habermiana as normas corretas são aquelas que

[...] podem contar com o assentimento de todos os afetados, expresso no seio de uma situação ideal de diálogo, ou seja, uma situação na qual todos os implicados podem participar no intercâmbio de argumentos em posição de igualdade, e na qual se adotem soluções baseadas nos melhores argumentos reconhecidos sem coação (PUIG, 2004, p. 121).

Partindo-se desse pressuposto, o processo se deu tal como Puig (2004) descreve ao explicitar a natureza das práticas deliberativas: diante de uma situação de conflito e/ou desequilíbrio, em que se faz necessário construir novas respostas com relação ao já estabelecido, o pensamento moral se volta para duas direções que se complementam. A do juízo moral, em que se faz necessário aplicar o julgamento racional da forma mais imparcial, universal, correta e justa possível. E a da compreensão da realidade, diante da situação concreta que se apresenta, na qual é preciso mensurar as minúcias da situação, a complexidade das variáveis envolvidas, e a previsão das possíveis soluções que podem ser dadas para a resolução do problema apresentado e respectivas consequências.

Percebe-se, com base na descrição dos diversos momentos que abarcaram a experiência em pauta, que a situação de conflito e/ou desequilíbrio se apresentou mediante a insatisfação dos alunos com relação ao até então posto, e o movimento de questionamento e solicitação de mudanças. Com a disposição da equipe gestora e pedagógica em aceitar a possibilidade de mudanças, seja no estabelecido como nas práticas institucionais, fomentou-se um espaço para que houvesse, por parte da comunidade escolar envolvida, o julgamento da situação – da forma mais imparcial possível – e sua compreensão com base nas diversas variáveis que a abarcavam. Uma logicidade para que isso ocorresse foi necessária. Partiu-se da apresentação da problemática em uma primeira assembleia de segmento, que reuniu os representantes de todas as turmas implicadas, ou seja, que participariam dos jogos interclasses. Nesta, as primeiras propostas foram formuladas, assim como as consequências que a mudança poderia trazer e respectivas alternativas que deveriam ser elaboradas, em especial a questão do barulho que poderia atrapalhar os alunos que estariam tendo aula no período de jogos e sua minimização. No segundo momento, que compreendeu as assembleias de salas, os representantes levaram as propostas iniciais e problemáticas levantadas. Em um exercício de pensamento – com julgamento e compreensão da situação – cada turma discutiu o apresentado e levantou novas propostas, tanto para a reelaboração da norma como para as consequências decorrentes. Compareceu inclusive, nesse momento, diferentes modos de aplicação da justiça, em que para a questão do barulho transitou-se entre sanções por reciprocidade e sanções expiatórias, estas presentes, sobretudo, nas turmas de menor idade. No entanto, com a mediação da equipe gestora e pedagógica, e dos próprios pares buscou-se soluções por reciprocidade. Por fim, no terceiro momento, na assembleia de segmento, as propostas das salas foram explicitadas pelos representantes, chegando-se a uma pelo voto e de forma consensual.

Desse modo, como principais alcances decorrentes do emprego desse tipo de recurso para discutir e analisar um problema, por meio do diálogo, pode-se destacar a possibilidade e incentivo à livre expressão dos alunos, a exteriorização do próprio ponto de vista, a percepção de que é ouvido e considerado, seja pelos pares como pelos diferentes membros da comunidade escolar, em especial professores e gestores. Com a possibilidade de expressão e troca, favoreceu-se a diferenciação e coordenação de pontos de vista, e a consideração e tomada de novas perspectivas. A partir daí, foi possível sintetizar, esclarecer, reunir e organizar as várias contribuições em cada sala e entre as salas. Vê-se que uma tarefa cognitiva e moral foi realizada, uma vez que foi preciso um esforço dos participantes em coordenar as diferentes possibilidades e implicações das propostas e escolhas, sejam relacionadas ao calendário escolar, ao estudo, ao ambiente da escola, como às relações interpessoais. Assim, nas discussões, o tema em foco foi tratado, as propostas apresentadas, esclarecidas, discutidas, reformuladas e compartilhadas. O assunto foi debatido chegando-se a um resultado, não obstante tendo-se consciência de que o processo, e o que ele possibilita em termos de desenvolvimento, supera o resultado em si. Pode-se afirmar, assim, que houve a participação da comunidade escolar para se tratar do assunto em pauta. Para isso, foi imprescindível uma intervenção adequada da equipe gestora e dos professores que possibilitasse o desenvolvimento desse processo de maneira democrática. Ressaltando-se que na atuação da equipe, o papel assumido foi o de mediadores e facilitadores para a participação democrática dos alunos nas assembleias, não como figuras de autoridades.

Como alcance em termos de desenvolvimento pode-se destacar, ainda, que a oportunidade dada para o diálogo, favoreceu a descentração e a evolução da autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, da capacidade de escolha e reflexão, e do senso de responsabilidade, já que ao se ponderar sobre as propostas

e escolhê-las de modo livre e consciente, cada sujeito e o grupo se responsabilizou pela decisão tomada perante a comunidade. Também como alcance pode-se afirmar que essa experiência significa uma prática social de elaboração de regras, em que ao se buscar a formulação de um procedimento voltou-se para os princípios que os sustentaria. “Nas assembleias as pessoas, inspiradas por princípios, elaboram as regras que melhor os traduzem na prática.” (LA TAILLE, 2009, p. 268).

Desse modo, é possível afirmar, com base em Puig (2004), que por meio dessa experiência foram atingidos objetivos que são pertinentes às práticas de deliberação, os quais procuram um melhor entendimento dos problemas abordados e a formação de capacidades procedimentais, compreendidas como habilidades de relacionamento dirigidas para um debate construtivo, presentes nos processos dialógicos, e atitudinais, no sentido de valorização positiva do diálogo e hábito de colocá-lo em ação. Com relação aos valores que tais práticas incorporam, dentre os múltiplos que podem ser considerados, destacam-se os de renunciar aos próprios interesses e convicções, reconhecer e considerar diferentes pontos de vista, comprometer-se com a verdade e com a busca de acordos justos e mutuamente compreendidos.

No entanto, tal como adverte Puig (2004), para que tais intentos sejam alcançados, é necessário que a escola oportunize a participação frequente nesse tipo de prática, a qual pode ocorrer em momentos específicos ou permeando outras atividades no decorrer de todo o período escolar. E é nesse ponto, sobretudo, que se pode apontar para a principal limitação da experiência relatada. Apesar de ter havido um momento de participação e de tomada de decisão coletiva, esse ficou circunscrito a uma situação específica, não incidindo sobre outros temas, assuntos, e/ou momentos da instituição. Ou seja, não obstante esse seja um início, ainda não faz (de modo efetivo) parte da cultura dessa escola a realização de assembleias para tomadas de decisão coletivas.

Isso ficou visível durante as próprias assembleias em que se percebeu o receio da equipe gestora e pedagógica em mediá-las e a escassa participação dos alunos de menor idade, pela falta de exercício desse tipo de prática moral. Observou-se que nas assembleias de classe os alunos das turmas de menor idade se colocavam mais do que nas de segmento, quando tinham que argumentar com estudantes de anos mais avançados.

Além disso, como limitação, está o fato de que a prática de assembleias não é o único mecanismo que deve ser empregado na escola para o fim de se educar moralmente. Tal como explicitado por Puig (2004), as práticas morais, sejam as procedimentais ou substantivas, devem ser utilizadas de modo complementar. Nesse mesmo sentido, La Taille (2009) destaca que a escola não deve se silenciar com relação à Educação Moral, e diversificadas devem e podem ser as formas de desenvolvê-la: em aulas de Filosofia, em disciplinas específicas, como um tema transversal, pela participação e envolvimento dos alunos em assembleias e, especialmente, prezando-se pela qualidade do convívio escolar. Contudo, o presente texto, teve por objetivo apresentar uma experiência de prática procedimental de caráter deliberativo, as assembleias de classes e de segmento, não necessariamente alcançando outros procedimentos que, possivelmente, sejam desenvolvidos na instituição objeto desta investigação.

Como perspectivas da iniciativa relatada, pode-se indicar que nessa instituição há o espaço para a tomada de decisões coletivas. A experiência relatada testifica isso uma vez que ao se buscar a solução a uma problemática com o uso de assembleias, indica-se um movimento importante nessa direção e, segundo La Taille (2009), a assembleia é um dos principais recursos para se caminhar para a construção de um ambiente democrático.

De acordo com Puig (2004), a escola inserida em uma sociedade plural e democrática, que tenha como aspiração moral o uso da razão para se argumentar sobre o justo, o correto e a melhor

forma de se conviver, inegavelmente será convidada a empregar práticas de deliberação. Tais práticas favorecem o preparo para a vida adulta e a adoção de maneiras de convivência adaptadas às possibilidades dos alunos, e em coerência com as aspirações éticas da sociedade. No entanto, esse espaço precisa ser constantemente cultivado, e o ambiente deve ser cooperativo, com a presença do respeito mútuo e a participação coletiva na tomada de decisões, caminhando no sentido do uso de mecanismos mais democráticos em detrimento dos autoritários.

Ainda com relação às perspectivas, em termos de implicações dos procedimentos adotados, a equipe gestora percebeu que os alunos estão mais críticos, aproximam-se mais para sanar dúvidas, questionamentos e resolver problemas. Além disso, logo após o desenvolvimento das assembleias uma turma de alunos manifestou o interesse em fundar um grêmio na escola, o que foi prontamente incentivado pela equipe gestora. Foram realizadas diversas reuniões e os alunos estão se movimentando na busca de estratégias para a sensibilização dos demais alunos e informações daquilo que seja necessária para sua formalização.

Por fim, pode-se afirmar, com base em La Taille (2009), que esse foi um exemplo de democracia na escola, e indica-se que a instituição em foco está aceitando o convite de transformar seu ambiente em um espaço mais democrático. Isso nos remete também a pensar em trabalhos de natureza preventiva em relação à violência escolar, com vistas a se constituir uma cultura de paz. No entanto para verdadeiramente aceitá-lo muito trabalho ainda será necessário, em termos de reflexões, autoavaliações, mudanças e formação da equipe gestora e pedagógica.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber, 2008.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.** São Paulo: Moderna, 2004.

ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C.T. (Org.). **Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica.** Porto Alegre: Artmed. 1997. p. 130.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes.** Marília, 2001. 262f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. As assembleias no ensino fundamental. In: ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LA TAILLE, I. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M.K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Autoridade e limite.** **Jornal da Escola da Vila**, São Paulo, n. 2, 1994.

_____. **Moral e ética: dimensões sociais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 175-205.

MONTOYA, A.O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p.157-186.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973. (Original publicado em 1948).

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: PAR-RAT S, TRYPHON A. (Org.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998. p. 113-129. (Original publicado em 1934).

PUIG, J. M. *et al.* **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. Tradução de Maria C. de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *et al.* **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

Recebido em: 25.01.2015

Aceito em: 05.10.2015

As representações sociais de professores da Educação Básica sobre a formação inicial: uma contribuição da Técnica Q¹

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Coordenadora e docente do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

E-mail: vaniacamila@uol.com.br

MARILENE RIBEIRO RESENDE

Doutora em Educação Matemática pela PUC/SP. Vice coordenadora e docente do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

E-mail: marilene.resende@uniube.br

RESUMO

Este estudo visa identificar as representações sociais construídas por professores da Educação Básica de Uberaba/MG, sobre a sua formação inicial. Insere-se na área de concentração “Representações Sociais e Educação”, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Conta com o apoio do referencial teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais descritas por Moscovici (1978). Foi utilizada para coleta e análise dos dados a Técnica Q, concebida por William Stephenson, que tem como propósito tornar visíveis estruturas latentes em situações comunicativas e apresentar convergências, assim como variações, nas maneiras de pensar e construir a realidade de determinados sujeitos. Os participantes são 25 professores da Educação Básica de escolas públicas de Uberaba/MG, que atuam do 6º ao 9º ano e tem entre 5 e 10 anos de magistério. O instrumento de coleta dos dados continha setenta itens relacionados à formação inicial, apresentados em cartões, para os quais os sujeitos deveriam atribuir notas de 0 a 10, de acordo com o grau de importância a eles atribuído. Por meio dessa técnica, os respondentes foram divididos em dois grupos, o primeiro constituído de 7 pessoas, aquelas cujas respostas aos itens mais se assemelham, e o Grupo 2, constituído de 18 pessoas, no qual há maior dispersão na avaliação dos itens. O Grupo 01 é constituído de docentes do sexo feminino, são mais velhos, não fizeram outro curso superior e sentem-se realizados no magistério. Especialmente para esse grupo, as representações sociais sobre a formação inicial ancoram-se, principalmente, na atuação dos seus professores e no ensino pelo exemplo, o que reforça o papel fundamental do formador na constituição do profissional docente. Com relação ao Grupo 02, embora a maioria seja do sexo feminino (67%), nele

¹ Agências Financiadoras: FAPEMIG e CNPq.

há maior presença de homens do que no primeiro grupo. São mais jovens, 50% fez ou faz outro curso universitário. Há entre eles participantes que acumulam outra função com a docência. Não há nesse grupo uma similaridade forte, estatisticamente, entre opiniões, atitudes, valores, crenças, relacionados ao objeto de estudo.

Palavras-chave: Formação Inicial. Professor. Representações Sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION CONCERNING
INITIAL TRAINING: A CONTRIBUTION OF TECHNIQUE Q

ABSTRACT

This study aims to identify the social representations built by teachers of Basic Education of Uberaba / MG, on their initial training. Is part of the research area “Social Representations and Education”, the International Centre for Studies in Social Representation and Subjectivity – Education (CIERS-ed), the Department of Educational Research of the Carlos Chagas Foundation. It has the support of the theoretical and methodological framework of the theory of social representations described by Moscovici (1978). It was used for collecting and analyzing data Technical Q, designed by William Stephenson, whose purpose is to reveal latent structures in communicative situations and present convergences, as well as variations in the ways of thinking and build the reality of certain subjects. Participants are 25 Basic Education teachers from public schools in Uberaba / MG, working from 6th to 9th year and has between 5 and 10 years of teaching. The data collection instrument contained seventy items related to initial training, presented on cards, for which the subjects should assign grades 0-10, according to the degree of importance attributed to them. Through this technique, the respondents were divided into two groups, the first consisting of 7 people, those whose responses to the items most similar, and Group 2, consisting of 18 people, in which there is greater dispersion in the evaluation of items. The Group consists of 01 female teachers, are older, did another college and feel accomplished in teaching. Especially for this group, the social representations on initial formation are anchored mainly in the performance of their teachers and teaching by example, which reinforces the key role of the trainer in the constitution of the teaching profession. With respect to Group 02, although most are female (67%), it is no greater presence of men than the first group. Are younger, 50% did or does another university. There are among them participants who accumulate another function with teaching. There is not a strong similarity in that group, statistically, between opinions, attitudes, values, beliefs, related to the subject matter.

Keywords: Initial Training. Teacher. Social representations.

Introdução

Este trabalho se insere na área de concentração “Representações Sociais e Educação”, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), no qual se abriga a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Integra a Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais da Formação e Trabalho Docente”, que busca, pela via das representações sociais, discutir os objetos relativos à profissionalização docente, ao assumir a importância de considerar as subjetividades do professor.

Especificamente, insere-se ainda no projeto “Representações Sociais de licenciandos sobre uma boa prática pedagógica: o que revelam as mediações”, tendo como objetivo identificar as representações sociais da formação inicial de professores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, de instituições públicas e privadas; com 5 a 10 anos de tempo de exercício na profissão; da mesma cidade (Uberaba/MG); homens e mulheres. Esses critérios de elegibilidade dos sujeitos foram definidos pela equipe técnica do projeto maior. Assim, foram convidados a participar 25 docentes que atendiam a esses critérios.

Em pesquisa anterior, realizada no âmbito do CIERS-ed, uma das categorias dos resultados foi a “formação inicial de professores”, sendo, também, estabelecidas algumas subcategorias definidas a partir das respostas dos sujeitos, são elas: suficiência/insuficiência da formação; professores dos professores nos cursos de formação; ensino pelo exemplo; coerência entre teoria e prática. Os itens para a apreciação dos respondentes foram elaborados dentro dessas subcategorias com uma quantidade equivalente.

Referencial teórico

A formação de professores, nos últimos anos, tem sido um tema muito discutido no cenário acadêmico. Com relação à for-

mação inicial, essa discussão é ainda mais acirrada e acrescida de questões que consideram preocupantes os problemas que afetam as licenciaturas de modo geral.

Segundo Gatti (2010), os graves problemas com relação às aprendizagens escolares que a sociedade enfrenta hoje aumentam ainda mais a preocupação com a qualidade dos cursos de licenciatura. Para a autora, mesmo considerando outros fatores que certamente corroboram para esses problemas (políticas educacionais, aspectos culturais, sociais, condições de trabalho, etc.), a formação inicial do professor merece atenção. Tomando como base as suas pesquisas, essa preocupação torna-se ainda mais alarmante, pois os resultados indicam uma formação frágil, distante das necessidades formativas que os professores necessitam para atender à demanda da educação básica. Assim, Gatti adverte para a necessidade de reestruturação não só nas estruturas institucionais formativas como também nos currículos de formação. Para ela, a fragilidade da formação dos cursos de licenciaturas carece de um eixo formativo para a docência.

Tardif (2002), também, preocupado com a formação inicial de professores, acredita que o desafio que se coloca é o de conseguir uma formação profissional direcionada para a prática. Para ele, os saberes transmitidos durante a formação acadêmica devem ser construídos a partir de uma estreita relação com a prática profissional dos professores da escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Schön (1995), contrapondo-se ao criticado modelo baseado na racionalidade técnica, propõe uma formação inicial de professores, cuja proposta é a do profissional prático-reflexivo. A expressão criada por ele, “reflexão-na-ação”, sugere que a teoria seja incorporada à prática. A formação do professor como prático-reflexivo é aquela que busca a superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico e a prática da sala de aula. Na sua fala percebe-se também uma preocupação com a formação inicial do professor. Como também sugere

Gatti (2010), Shön discute questões que devem ser respondidas quando se pensa na necessidade de reestruturar os cursos de formação – quais as competências que os professores devem saber para ensinar e desenvolver bem o seu trabalho? Que tipo de formação os professores devem ter para desempenhar bem a função de professor?

Outros aspectos devem ser considerados ao pensarmos a formação inicial, dentre eles, as representações sociais que os professores constroem sobre essa formação, ou seja, as suas crenças, sentimentos e valores que são partilhados antes e durante o processo de formativo e suas implicações na profissionalização docente.

Para Nóvoa (1993, p. 23), “[...] a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia [...]”. Se por um lado a profissionalização docente depende do contexto histórico, das políticas públicas educacionais, da valorização ou não do magistério, por outro, pode-se dizer que as representações sociais sobre a formação inicial influenciam a forma como o professor se vê e assume a profissão. Se estas representações ancoram em elementos positivos, maiores possibilidades existem de o professor se posicionar em relação às condições do exercício profissional com mais poder e autonomia. O contrário pode contribuir para a proletarização e a degradação da profissão.

Metodologia

Essa pesquisa apoia-se no referencial teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais, descritas por Moscovici (1978) e seus seguidores. Para esse autor, a representação social “é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Pode-se dizer que as representações são expressões do conhecimento, que foram reconstruídas pelos sujeitos acerca da sua realidade cotidiana. Em outras palavras, **são entidades quase palpáveis que circulam, cruzam-se e se cristalizam através de uma fala, de um gesto, um encontro; elas** expressam a forma como cada grupo social se organiza e constrói seus significados; fazem uma ponte entre o conhecimento de senso comum e o científico; tornam o não familiar em algo familiar.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou clarear as representações sociais que foram construídas por professores da educação básica de Uberaba, acerca da sua formação inicial. Buscou-se, assim, tornar o não familiar, com relação às representações sobre a formação inicial desses professores, em algo familiar. A partir do momento em que classificamos e categorizamos questões não familiares, desvendamos o desconhecido que gera intrigas e desconforto. Por meio do processo de classificação e categorização, tornamos familiares as representações construídas, confirmando, assim, nossas crenças e a influência dessas nas práticas vivenciadas cotidianamente por nós.

Segundo Gilly (2001, p. 321), as pesquisas com representações sociais, no campo da educação, oferecem um novo olhar “para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”. É o que busca este estudo. Preocupadas com a profissionalização docente e assumindo a importância de se considerar a subjetividade do professor, procuramos identificar as representações sociais dos sujeitos desta pesquisa, sobre a sua formação inicial. Os resultados aqui postos servirão também para aprofundar as análises e reflexões que estão sendo realizadas na pesquisa “Representações Sociais de licenciandos sobre uma boa prática pedagógica: o que revelam as mediações”.

A coleta e o tratamento dos dados foram realizados a partir de uma técnica estatística, criada por William Stephenson – a Téc-

nica Q. De acordo com Gatti (1972, p. 46), essa técnica baseia-se na significação atribuída por uma pessoa ou conjunto de pessoas a um grupo grande de afirmações ou itens, que deverão ser avaliados de acordo com algum critério: preferência, importância, utilidade etc. Usa correlações e análise fatorial, e nela:

[...] importa lidar com o “todo”, com descrições, com o “indivíduo concreto” e não em relação a qualquer atributo que ele possa ter ou não. Trabalha-se com amostras de afirmações que são usadas para descrições estatísticas de uma só pessoa (ou de um conjunto de pessoas) e na qual a preocupação está na significância intraindividual (GATTI, 1972, p. 47).

Nessa técnica, as populações são grupos de afirmações e não grupos de pessoas, e os itens considerados para os arranjos dos sujeitos são amostras dessas populações. Nela há um duplo jogo de subjetividades – por um lado, considera-se o sujeito e, por outro, busca-se agrupá-los.

No caso deste estudo, estamos interessados em identificar as Representações Sociais de professores sobre sua formação inicial. Assim, a amostra de itens buscou cobrir alguns aspectos relacionados à formação, tais como: suficiência/insuficiência da formação; professores dos professores nos cursos de formação; ensino pelo exemplo; coerência entre teoria e prática e práticas pedagógicas.

Esse instrumento continha setenta itens. São proposições curtas e de simples compreensão, sobre assuntos essenciais e específicos direcionados àquilo que se pretendia analisar; deveriam dar condições de verificar pequenas diferenças entre grupos de sujeitos e de organizá-los segundo suas características; e deveriam, também, constituir uma amostra da forma de pensar do grupo de sujeitos pesquisados.

Para a aplicação, os itens foram transcritos em setenta cartões dispostos em uma mesa, para que o participante da pesquisa pudesse classificá-los de acordo com o grau de importância atri-

buída a eles. Para isso, recebia uma régua graduada contendo 11 colunas e 2 linhas, sendo que a linha superior correspondia à nota (de 0 a 10), que o respondente iria dar ao item, e a linha de baixo correspondia a quantos itens poderiam receber aquela nota, conforme indicado no quadro seguinte (FIGURA 01). Assim, por exemplo, para os números 0 e 10 poderiam corresponder apenas dois cartões para cada um; ao número 4, onze cartões.

Escore Posição na es- cala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência Nº de cartões em cada coluna	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

FIGURA 01 – régua para classificação dos itens.

A classificação feita pelo sujeito era anotada pelo pesquisador numa planilha, como se segue abaixo (FIG. 02).

Nº	Ano em que leciona	Sexo	idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
				2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2				
2																		

FIGURA 02 – Planilha de registro das respostas dos sujeitos

Essas planilhas foram encaminhadas à equipe técnica do CIERS-ed que procedeu ao processamento.

Perfil dos os sujeitos: caracterização dos grupos segundo a Técnica Q

Pela utilização da Técnica Q, o conjunto de variáveis, isto é, os 25 professores respondentes, foram classificados em dois grupos ou fatores, conforme apresentado na figura 03. No primeiro grupo, constituído de 7 sujeitos (01, 08, 10, 11, 16, 19 e 23), estão os que mais se aproximam na distribuição dos itens, indicando, assim, uma semelhança de opiniões, atitudes, valores e crenças, o que pode revelar as representações sociais desse grupo. Estão indicadas também as cargas fatoriais de cada variável em relação aos componentes extraídos, isto é, o grau de contribuição dessa variável na criação do grupo.

Sujeitos	11	16	10	23	19	01	08
Cargas	0,640	0,610	0,607	0,568	0,564	0,516	0,504

FIGURA 03 – Grupo 01.

O segundo grupo é formado por 18 sujeitos, aqueles que têm perfil de respostas que se afasta do perfil dos sujeitos do grupo 01. As cargas fatoriais não foram indicadas, porque são inferiores a 0,400, isto é, o que indica dispersão dos sujeitos na distribuição dos itens.

Sujeitos	18	24	05	13	04	22	03	14	06
	12	17	25	09	15	07	21	20	02

FIGURA 04 – Grupo 02.

No que respeita ao perfil dos sujeitos, as características correspondentes a cada um dos grupos gerados pela Técnica Q estão apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 01 – Características pessoais dos respondentes

1		Grupo		Total	Sig*
		2			
Sexo	Masculino	14%	33%	28%	,341
	Feminino	86%	67%	72%	
	Total	100%	100%	100%	
Idade	21 a 30 anos		28%	20%	,080
	31 a 40 anos	43%	56%	52%	
	Mais de 40 anos	57%	17%	28%	
	Total	100%	100%	100%	
Fez ou faz outro curso universitário	Sim	29%	50%	44%	,332
	Não	71%	50%	56%	
	Total	100%	100%	100%	
Pretende continuar trabalhando como professor	Sim	86%	100%	96%	,102
	Não	14%		4%	
	Total	100%	100%	100%	
Acumula outra função com a docente	Sim		28%	20%	,119
	Não	100%	72%	80%	
	Total	100%	100%	100%	
Sente-se realizado/satisfeito como professor	Sim	86%	72%	76%	,478
	Não	14%	28%	24%	
	Total	100%	100%	100%	
Antes de ser professor teve outro trabalho remunerado	Sim	71%	83%	80%	,504
	Não	29%	17%	20%	
	Total	100%	100%	100%	

Fonte: dados da pesquisa

(*) associação entre variáveis é considerada se $P_{\text{valor aprox.}} < 0,10$

Observando a tabela, podemos constatar que, dos 25 participantes, 7 são homens, e desses apenas um está no Grupo 01; nenhum dos participantes desse grupo tem menos de 31 anos, os mais jovens ficaram no grupo 02; assim como no grupo 01, a maioria não fez outro curso universitário, enquanto, no Grupo 02, a metade o fez. De modo geral, todos os respondentes, exceto um, pretendem continuar no magistério e não acumulam outra função com a docência. Apenas um respondente no Grupo 01 não se sente realizado/satisfeito como professor, enquanto, no Grupo 02, esse número é de 7. A maioria dos participantes em ambos os grupos teve outro trabalho remunerado antes de ser professor.

Portanto, esses dados nos permitem inferir que o Grupo 01, constituído por participantes que mais se assemelham em suas respostas, é constituído de docentes do sexo feminino, são mais velhos, não fizeram outro curso superior e sentem-se realizados no magistério.

Com relação ao Grupo 02, embora a maioria seja do sexo feminino (67%), nesse grupo há maior presença de homens do que no primeiro grupo. São mais jovens, 50% fez ou faz outro curso universitário. Há entre eles participantes que acumulam outra função com a docência. A maioria está satisfeita com a condição de professor, embora existam mais participantes do que no grupo 01, que responderam “não” a essa afirmação.

Representações Sociais acerca da sua formação inicial

Conforme explicado anteriormente, os participantes classificaram as 70 afirmações, atribuindo-lhes notas de 0 a 10, segundo o grau de importância por ele atribuído.

A Técnica Q nos forneceu as estatísticas, médias e desvio padrão, das notas de cada afirmação conferidas pelos sujeitos no total e por grupos. Destacou, também, as afirmações em que as

diferenças entre as médias do Grupo 01 e do Grupo 02 foram consideradas significativas estatisticamente.

Para a análise, a nossa intenção era considerar os 10 primeiros e os 10 últimos itens da tabela em que eles foram apresentados em ordem decrescente da média geral. Entretanto, como o 10º e o 11º itens tinham médias iguais, optamos por também incluir o 11º (TABELAS 02 e 03).

TABELA 02 – Itens com maiores médias do grau de importância atribuída pelos respondentes								
AFIRMAÇÕES	Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Estou aprendendo a ser professor sendo professor.	6,0	1,3	7,9	0,5	7,4	0,5		
Eu tive bons professores na faculdade.	6,7	0,7	7,2	0,5	7,1	0,4		
Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica.	5,3	0,9	7,6	0,5	6,9	0,5	-2,3	0,02
As experiências e práticas dos professores contribuíram para minha formação docente.	6,6	0,6	6,4	0,3	6,5	0,3		
Os formadores propunham outras formas de conhecimento que rompiam com modelos autoritários.	6,9	1,0	6,2	0,4	6,4	0,4		
A minha identidade de professor(a) da escola básica foi construída a partir dos bons exemplos que tive na formação.	7,7	0,7	5,8	0,4	6,4	0,4	1,9	0,03

Ministraram aulas inovadoras que incentivavam a leitura e a reflexão.	6,3	0,7	6,3	0,4	6,3	0,4		
Havia coerência entre os elementos constitutivos do plano de ensino dos professores – objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação.	6,9	0,6	5,8	0,3	6,1	0,3	1,0	0,09
As aulas na graduação eram coerentes com as propostas pedagógicas para o curso.	6,3	0,7	5,9	0,3	6,0	0,3		
Os professores do curso me instigaram a crescer.	6,1	0,7	5,9	0,5	6,0	0,4		
Os formadores incentivavam a reflexão e a discussão sobre os problemas da escola básica.	7,3	0,4	5,5	0,4	6,0	0,3	1,8	0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

O item com maior média geral, 7,4, “Estou aprendendo a ser professor sendo professor”, e o terceiro item com média 6,9, “Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica”, apontam para a importância da prática docente na constituição do ser professor. Entretanto, seis dos onze itens estão relacionados ao papel do formador na formação do professor, o que denota que os participantes não desconsideram a formação inicial na construção de sua identidade.

Os respondentes ancoram suas representações sociais positivas em relação à formação inicial na figura e na atuação do formador, isto é, nas experiências e nas práticas dos professores, nos

bons exemplos, nas aulas inovadoras, na coerência entre o planejamento e a prática dos formadores, no incentivo à reflexão sobre os problemas da escola básica, no incentivo ao crescimento pessoal.

Observando as afirmações em que houve diferenças significativas entre os grupos, podemos inferir que o Grupo 01 ancora as suas representações acerca da formação inicial em elementos que enfatizam a atuação do formador. Isso foi corroborado pelas afirmações, às quais foram atribuídas notas mais baixas (TABELA 03), que são: os professores do curso me botaram para baixo; suas atitudes eram incongruentes – falavam uma coisa e praticavam outra; o professor dominava o conhecimento e os alunos os reproduziam; formação insuficiente; ausência de formação pedagógica; aulas maçantes; falta de preparo dos formadores; ausência de reflexões etc. Também, nesse conjunto de afirmações, as diferenças significativas entre os dois grupos estão em afirmações que poderiam desqualificar a atuação do formador.

A análise das médias gerais poderia nos conduzir à observação de uma inconsistência – as afirmativas com maior média enfatizam a importância da prática docente na constituição do professor, enquanto as outras recaem na atuação do formador, portanto, no processo de formação inicial. Entretanto, ao observarmos as médias entre os grupos e as diferenças significativas entre eles, constatamos que essa inconsistência é gerada pelas respostas do Grupo 2, cujas respostas são mais dispersas.

TABELA 03 – Itens com menores médias com relação ao grau de importância atribuída pelos respondentes.

AFIRMAÇÕES	Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Os professores do curso me botaram para baixo.	1,0	0,4	1,3	0,5	1,2	0,4		
Os professores que tive na faculdade falavam uma coisa e praticavam outra.	1,0	0,4	2,2	0,5	1,9	0,4		

O ensino na faculdade foi baseado no discurso de que o professor domina o conhecimento e os alunos os reproduzem.	2,6	0,8	3,1	0,4	3,0	0,3		
Minha formação na faculdade foi insuficiente.	3,6	1,0	3,1	0,6	3,2	0,5		
A ausência de formação pedagógica dos professores, inviabilizou a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos	3,0	0,4	3,8	0,4	3,6	0,3		
Os conteúdos que ensino não foram tratados na formação.	4,0	0,9	3,5	0,6	3,6	0,5		
As aulas dadas na formação são maçantes e não devem ser imitadas.	5,0	0,5	3,1	0,6	3,6	0,5	1,9	0,10
A minha formação foi marcada pelo pedagogismo.	3,6	0,6	3,8	0,5	3,7	0,4		
Os formadores estavam mais preocupados em transmitir conteúdos do que formar professores reflexivos, capazes de analisar a sua prática.	2,9	0,7	4,2	0,5	3,8	0,4		
Minha formação na faculdade não me preparou para exercer a profissão.	4,3	0,8	3,7	0,7	3,8	0,5		
Os professores das disciplinas específicas visavam mais a formação dos bacharéis na área do que a formação do professor da escola básica.	2,3	0,5	4,5	0,4	3,9	0,4	-2,2	0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, algumas subcategorias foram definidas a partir das respostas dos sujeitos, em pesquisa anterior. Analisaremos a seguir os resultados da Técnica Q, tomando como referência essas subcategorias (TABELA 04, 05, 06 e 07), considerando as quatro afirmações (25%) que tiveram maiores médias em cada uma delas.

Suficiência/insuficiência da formação

TABELAS 04 – Estatísticas do grau de importância atribuídas pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão			
Suficiência/insuficiência da formação	O currículo do curso que fiz tinha como objetivo principal a formação do professor.	6,7	0,7	5,5	0,4	5,8	0,3		
	Novas formas de ensinar as disciplinas que ministro fizeram parte da formação.	6,4	0,6	4,9	0,5	5,4	0,4	1,5	0,10
	As disciplinas pedagógicas foram essenciais para a minha formação.	3,1	0,4	6,3	0,6	5,4	0,5	-3,1	0,00
	As disciplinas de formação específica me prepararam para dar aulas na escola básica.	5,4	1,2	5,2	0,5	5,2	0,5		

Fonte: Dados da pesquisa.

As médias atribuídas às afirmações nessa subcategoria não ultrapassaram 6 pontos. As quatro maiores médias variam de 5,2 a 5,8. Isso nos permite inferir que os respondentes não atribuíram importância a esse aspecto, sendo ele o de menores médias, comparado com os demais, principalmente no Grupo 02. O Grupo 01 atribuiu médias 6,7 e 6,4 a afirmações que dizem respeito a um currículo que tinha como objetivo a formação do professor, incluindo novas formas de ensinar. No entanto, não atribuem importância às disciplinas pedagógicas na formação, item em que há uma diferença significativa em relação ao Grupo 02 (-3,1). Já no que se refe-

re às disciplinas de formação específicas, há uma maior valorização por ambos os grupos.

Professores dos professores nos cursos de formação

TABELA 05 – Estatística do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES Média		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão			
Professores dos professores	Os formadores propunham outras formas de conhecimento que rompiam com modelos autoritários.	6,9	1,0	6,2	0,4	6,4	0,4		
	Ministraram aulas inovadoras que incentivavam a leitura e a reflexão.	6,3	0,7	6,3	0,4	6,3	0,4		
	Os professores do curso me instigaram a crescer.	6,1	0,7	5,9	0,5	6,0	0,4		
	Os formadores incentivavam a reflexão e a discussão sobre os problemas da escola básica.	7,3	0,4	5,5	0,4	6,0	0,3	1,8	0,01

Fonte: dados da pesquisa

Nessa subcategoria, foram incluídas afirmações que dizem respeito à atuação dos formadores. Dessas, as maiores médias, que estão no intervalo de 6 a 6,4, revelam o reconhecimento de uma atuação docente que promove a reflexão, a discussão sobre os problemas da escola básica e o incentivo ao crescimento do aluno. No conjunto das 16 afirmações dessa subcategoria, observamos que o Grupo 01 valoriza mais essa atuação do formador, conforme analisado anteriormente.

Ensino pelo exemplo

Tabela 06 – Estatística do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES Média		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão			
Ensino pelo exemplo	Estou aprendendo a ser professor sendo professor.	6,0	1,3	7,9	0,5	7,4	0,5		
	Eu tive bons professores na faculdade.	6,7	0,7	7,2	0,5	7,1	0,4		
	Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica.	5,3	0,9	7,6	0,5	6,9	0,5	-2,3	0,02
	As experiências e práticas dos professores contribuíram para minha formação docente.	6,6	0,6	6,4	0,3	6,5	0,3		

Fonte: dados da pesquisa.

As quatro afirmações com maiores médias na estatística geral estão nessa subcategoria, variando de 6,9 a 7,4. Isso reforça a ideia de que, principalmente para o Grupo 01, na formação inicial, o formador tem um papel fundamental na constituição da identidade do professor – é a relação mestre-modelo de que nos fala André e Passos (2008, p. 4-5), citando o trabalho de Ronca (2005):

[...] a relação mestre-modelo contribui para a constituição da identidade dos educandos. A autora concebe o modelo como “uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação”, que instiga o aluno a “construir sua autonomia e a produzir pensamento original”. Segundo ela, seguir o modelo não significa plagiar, mas inspirar-se para construir a própria autonomia e criatividade.

Já no Grupo 02, embora não desconsidere o exemplo dos seus formadores, a ênfase maior recai sobre a própria prática.

Coerência entre teoria e prática

TABELA 07 – Estatísticas do grau de importância atribuídas pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES Média		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		E. Pa- drão	Média	E. Pa- drão	Média	E. Pa- drão			
Coerência entre teoria e prática	Havia coerência entre os elementos constitutivos do plano de ensino dos professores – objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação.	6,9	0,6	5,8	0,3	6,1	0,3	1,0	0,09
	As aulas na graduação eram coerentes com as propostas pedagógicas para o curso.	6,3	0,7	5,9	0,3	6,0	0,3		
	As atividades realizadas nas aulas da graduação eram coerentes com as tendências do ensino abordadas.	5,3	0,9	5,4	0,4	5,4	0,4		
	O estágio supervisionado realizado na escola permitiu associar a teoria e prática desenvolvidas na formação com a prática da escola.	6,0	0,8	5,2	0,6	5,4	0,5		

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa subcategoria não contém afirmações com as médias mais altas, apenas duas delas se colocam entre as 11 de maior im-

portância. Para o Grupo 01, a coerência entre teoria e prática é mais relevante do que para o Grupo 02, havendo uma diferença significativa estatisticamente na afirmação que se refere aos elementos constitutivos do plano de ensino.

Considerações finais

A abordagem da pesquisa por meio da Técnica Q nos ajuda a investigar se há concordância de ponto de vista entre os participantes e de que modo isso ocorre. Neste estudo, realizado com 25 professores de escolas públicas, que atuam na Educação Básica, do 6º ao 9º ano, com o objetivo de identificar as representações sociais sobre a formação inicial, a partir da atribuição de notas de 0 a 10 a setenta itens a eles apresentados, foram edificados dois grupos de respondentes.

O Grupo 01, constituído de sete professores, foi o que mostrou maior identificação entre as suas respostas. Para os sujeitos desse grupo, as representações sociais sobre a formação inicial ancoram-se, principalmente, na atuação dos seus professores e no ensino pelo exemplo, o que reforça o papel fundamental do formador na constituição da identidade docente. Esse processo de classificação e categorização nos permitiu tornar familiares as representações construídas, confirmando as crenças e as influências delas nas práticas vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos.

O Grupo 02 é constituído de maioria do sexo feminino, embora com maior número de homens que no Grupo 01. Predomina idade inferior a 40 anos e a metade já fez ou faz outro curso superior. Não há nesse grupo uma similaridade forte, estatisticamente (carga fatorial inferior a 0,4) entre opiniões, atitudes, valores, crenças, relacionados ao objeto de estudo.

Referências

- ANDRE, M. E. D. A; PASSOS, L. F. **Professor formador, mestre modelo?** GT-20: Psicologia da Educação. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT20-4415--Int.pdf>. Acesso em: 05/04/2014.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010.
- GATTI, B.A. A utilização da Técnica Q como instrumento de medidas nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 6. São Paulo. Ed. FCC. 1972, p.46-51. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cpno6no6a07.pdf>. Acesso em 20/fev.2014.
- GILLY, M. As Representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações Sociais** Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 321- 341.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
- RONCA, Vera F. C. **Relações entre Mestre-Educando: Modelos Identitários na Constituição do Sujeito**. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 26.05.2015
Aceito em: 24.11.2015

Os desafios na construção dos saberes docentes do professor de Geografia

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS

Licenciada em Geografia; Mestre em Educação; Doutora em Geografia; Professora da área do ensino de Geografia, supervisora de estágios do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia; membro do LABTATE/UFSC; Coordenadora PIBID Geografia da FAED/UDESC; Professora do curso de Pós-Graduação em Geografia da UFSC. E-mail: rosa.martins@udesc.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o papel da formação inicial acadêmica na construção dos saberes docentes do professor de Geografia, destacando como estes se constituem e são necessários à atuação profissional. Exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional. Busca-se questionar como os cursos de formação inicial de geografia têm contribuído no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos, capazes de organizar o seu trabalho e de planejar ações diante da necessidade de encontrar soluções para situações complexas da sala de aula. Na pesquisa realizada no doutorado em Geografia/UFRGS acerca dos desafios do processo formativo do professor de Geografia, desenvolvido entre os anos de 2008 e 2010, investigamos que saberes docentes e os acadêmicos do curso de Geografia julgam necessário para atuação pedagógica do professor. Figuraram como sujeitos desta pesquisa oito alunos do 8^a nível da Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo/RS e cinco professores que já atuam em sala de aula, egressos desta mesma universidade. Entendemos que é necessário (re)pensar a formação do professor de geografia para que contribua, de forma eficiente, com o desenvolvimento da sociedade através do processo de formação do ser humano.

Palavras chave: Saberes docentes. Formação inicial. Professor de Geografia.

CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE OF THE TEACHER OF GEOGRAPHY TEACHERS

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the role of academic initial training in the construction of teaching knowledge of the Geography teacher, highlighting how they are and are necessary for professional performance. It is required more and more that the teacher realizes a body of knowledge and learning in their professional practice. The aim is to question how the initial training courses

of geography have contributed in professional learning process, the formation of autonomous individuals, capable of organizing their work and to plan actions on the need to find solutions to complex situations in the classroom. In research conducted in a PhD in Geography / UFRGS about the challenges of the training process of the teacher of Geography, developed between the years 2008 and 2010, we investigated that teachers knowledge and Geography Travel academics find it necessary to teacher's pedagogic practice. Figured as subjects of research, eight students of the 8th level of the Degree in Geography from the University of Passo Fundo / RS-five teachers who already work in the classroom, graduates of the same university. We believe it is necessary to (re) think the education of teachers of geography to contribute efficiently with the development of society through the formation of the human process.

Keywords: Teaching knowledges. Initial training. Professor of Geography.

Introdução

Os estudos e pesquisas sobre a docência, nos mais variados enfoques, assumem cada vez mais importância na literatura educacional. O interesse crescente por parte dos educadores em discutir questões que envolvem os diversos aspectos da profissão está vinculado ao fato de diversos profissionais da educação estar enfrentando dificuldades na sua prática do dia-a-dia da sala de aula.

É importante considerar que os desafios com os quais os educadores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, têm alterado as relações estabelecidas na escola e contribuem para caracterizar novas exigências para a profissão. A escola e os modelos tradicionais de ensino estão sendo questionados, pois não dão conta de uma realidade em constante transformação. Para Mello, “[...] a principal questão reside no fato de haver uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor necessário e o perfil existente para enfrentar as demandas desse novo cenário.” (2004, p. 99).

Cada vez mais, os professores se deparam com desafios e situações que lhes impossibilitam atender as especificidades do seu trabalho. Exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um

corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional. São conhecimentos que ele precisa mobilizar para transformar sua ação pedagógica. Segundo Pereira (2000, p. 47), é preciso repensar o papel do professor.

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2002, p. 44).

As questões da formação do professor de geografia

A preocupação em analisar o processo de formação do professor de geografia constitui uma questão ampla e complexa, indicando que este é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o aperfeiçoamento da educação básica. A disciplina de geografia é ministrada na escola no ensino fundamental e médio e tem um papel a cumprir na formação de crianças e adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico capaz de referenciar a ação docente.

A construção dos saberes docentes em face das exigências socioculturais, escolares e pessoais tem suma importância no processo de constituição da identidade de um professor. Refletir sobre sua prática pedagógica nos remete a investigar o processo de formação dos profissionais da educação, uma vez que esta temática vem sendo analisada mais intensamente desde as últimas décadas do século XX. Considerando a natureza da função docente, é importante destacar que envolve/mobiliza diferentes saberes, colocando em evidência a necessidade de compreender e contextualizar as questões que envolvem o professor e sua profissão, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2002, p. 44).

Analisar o processo de formação do professor de Geografia implica contemplar uma questão ampla e complexa, por isso, é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o aperfeiçoamento da educação básica. A disciplina de Geografia é ministrada na escola no ensino fundamental e médio e tem um papel a cumprir na formação de crianças e adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico e prático capaz de alicerçar a ação docente.

No campo de investigação sobre docência são encontrados alguns estudos que deixaram marcas, produzindo diferentes abordagens paradigmáticas sobre o assunto. Destacam-se, por exemplo, as pesquisas sobre comportamento, cognição e o pensamento do professor; as pesquisas tipo compreensivas, interpretativas e interacionistas, além daquelas embasadas na sociologia do trabalho e das profissões (BORGES, 2004).

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se identificar os conhecimentos dos docentes sobre o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Estes estudos procuram analisar a questão da prática pedagógica do professor, relacionando o processo de formação com a prática. Busca-se resgatar o papel do professor, “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28).

As produções intelectuais internacionais¹ dos últimos anos sobre formação de professores, ao contrário daquelas que afirmavam ser o professor o responsável pelas dificuldades encontradas no campo da educação, em razão da sua falta de qualificação e incompetência, buscam ressaltar a profissionalização da docência considerando as especificidades desta profissão. Assim, tomam o professor como foco central das investigações, pois não é possível separar o caráter profissional do pessoal na profissão docente. “Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc.” (NUNES, 2001, p. 29).

Esse movimento valoriza a profissionalização dos professores, ampliando estudos sobre os saberes docentes mobilizados na prática profissional. Assim, as pesquisas sobre ensino e formação de professores passam a levar em conta um novo referencial, voltado a identificar os diferentes saberes implícitos na atividade docente. Segundo Borges (2004, p. 35), neste novo modelo de formação,

[...] a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mes-

¹ Destacamos, entre outros, os trabalhos de Gauthier (1998), Nóvoa (1997), Sacristán; (1999), Tardif (2002), Tardif (2002).

ma vista como um espaço de edificações de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações.

De acordo com Fiorentini *et al*, na década de 1970 os programas de formação de professores valorizavam os aspectos didático-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para os métodos, as técnicas de ensino, o planejamento e a avaliação, influenciados pelo tecnicismo que dominava o Brasil nesse período. Na década de 1980 a prática pedagógica sofreu influência das determinações sociopolíticas e ideológicas que passaram a dominar o discurso educacional da época. Então, o modelo teórico que orienta a formação de professores não teve como alvo central a prática pedagógica e os saberes docentes. Segundo o autor:

As pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber (1998, p. 313-314).

A partir da década de 1990 as pesquisas no Brasil direcionaram-se a novos enfoques e paradigmas para compreender/analisar a prática pedagógica e os saberes dos professores. Assim, os estudos destacam a importância de se pensar a formação do professor

com base em sua prática, envolvendo as dimensões pessoal e profissional da profissão docente. Por consequência, identificam-se aspectos relacionados à identidade profissional do professor, que, segundo Pimenta (2004, p. 19), é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Essa tendência considera o processo de formação do professor na perspectiva de que os saberes se constituem na e sobre a prática, reafirmando a existência de uma relação entre formação e prática cotidiana nas instituições escolares. Portanto, o professor passa a ser reconhecido como “sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos” (NUNES, 2001, p. 30). Esses saberes dos professores, chamados “saberes da experiência”,² de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de refers ou investigados tanto pela pesquisa mobilizados no dia a dia do seu trabalho e passam a “integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental das práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original” (p. 31).

Para Therrien (2009, p. 03), os saberes da experiência envolvem uma pluralidade de saberes oriundos do meio que o professor vivencia e constituem a chamada “competência profissional”.

²Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de “saberes experienciais” ou “práticos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo como os condicionamentos de situações complexas.

Ao focar a questão dos saberes docentes e a formação de professores, temos de considerar os estudos de Tardif (2002), que analisa os saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização/formação de professores. A prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Esses saberes são empregados na prática pedagógica e podem ser compreendidos da seguinte forma: os saberes oriundos da formação profissional são os adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor; os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, oriundos de diversos campos científicos; os saberes curriculares são aqueles presentes nos programas e currículos escolares; os saberes experienciais são os conhecimentos produzidos e validados pela experiência dos educadores no seu trabalho cotidiano.

Ao refletirmos sobre os saberes que envolvem o exercício profissional docente, acreditamos que, para atender o atual momento de profundas transformações, no qual a ciência passa a ser desafiada pelo paradigma da complexidade, a formação docente

deve contemplar a produção de conhecimentos que contribuam para constituição de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. A capacidade de “indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa condição que lhe vai permitir manter princípios, idéias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação” (GIOVANNI, 2003, p. 208).

Um curso de formação de professores tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis. Para Vesentini, um bom curso de geografia não pode concentrar-se em formar especialistas, mas “desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias” (2002, p. 239).

A ação docente realizada como prática social possibilita que o professor se constitua como um sujeito capaz de mobilizar saberes para atuação profissional. Saberes que são incorporados ao longo do tempo, frutos de uma imersão profissional num contexto social e nas relações, que irão auxiliar no desenvolvimento das suas atividades diárias em sala de aula. “Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político” (FRANCISCO, 2006, p. 36).

O avanço de pesquisas norteadas pelo paradigma segundo o qual a reflexão sobre a prática passa a ser considerada como uma nova perspectiva para formação de professores contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal. Nóvoa (1997, p. 25) considera que a formação numa “perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, propicia condições para a construção da identidade profissional.

Os desafios que o docente enfrenta no cotidiano da escola são os mais variados, pois muitas situações demandam tomar atitudes e praticar ações que nem sempre são previsíveis. Essa realidade, às vezes, inibe ou deixa inseguros os acadêmicos e futuros professores que manifestam em suas falas os seus “medos” em enfrentar o dia-a-dia da sala de aula, de não saberem administrar conflitos, e, ao mesmo tempo, fazer como que a relação professor-aluno contribua positivamente no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

As relações de poder são imanentes ao sistema educacional, pois as escolas são organizadas segundo estruturas burocratizadas e hierarquizadas; nelas, os conflitos e as divergências fazem parte do seu cotidiano. O que não podemos é confundir autoridade com autoritarismo, que representa controle e submissão dos alunos. Também não podemos desvalorizar o papel do educador para que ele não perca sua autoridade e o seu trabalho caia no *laissez-faire*.

O grande desafio da escola é ter uma prática educativa democrática e não se eximir de sua tarefa no que se refere à disciplina. A escola e os educadores precisam ter propostas pedagógicas claras e adequadas às necessidades e realidade dos seus alunos. Uma prática baseada em regras claras – respeito, colaboração, solidariedade – e em aulas bem preparadas, com seleção de conteúdos e estratégias metodológicas que contribuam para que os alunos se interessem pelos temas abordados em sala de aula, contribuirá para que a relação professor-aluno seja tranqüila e aconteça num clima de respeito. Rego (1996, p. 86) esclarece:

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social (sobretudo numa sociedade complexa como a nossa). A escola, pro sua vez, também precisa de regras e normas orientadas do seu funcionamento e da convivência entre os di-

ferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social.

Na pesquisa realizada no doutorado em Geografia/UFRGS acerca dos desafios do processo formativo do professor de Geografia, desenvolvido entre os anos de 2008 e 2010, investigamos que saberes docentes e os acadêmicos do curso de Geografia julgam necessário para atuação pedagógica do professor. Figuraram como sujeitos desta pesquisa oito alunos do 8^a nível da Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo/RS e cinco professores que já atuam em sala de aula, egressos desta mesma universidade. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e a coleta dos dados foi feita a partir da organização de um grupo focal. A utilização dessa técnica permitiu a interação entre os participantes da pesquisa, favorecendo as discussões sobre os temas abordados e permitindo que cada participante pudesse expressar sua opinião, independentemente de haver consenso ou pluralidade de ideias.

Buscamos com esta pesquisa fornecer pistas que mostrem a importância da articulação entre a formação acadêmica e a realidade da escola de educação básica a superação da dicotomia entre a teoria e a prática como caminhos para a qualificação da formação do professor. Iniciamos com a fala de alguns acadêmicos³ para saber que saberes julgam necessário para atuação pedagógica do professor

Eu realmente aprendi ser professor quando eu me deparei com minha turma de estágio. Passei todo tempo da graduação me preparando, imaginando como eu ia me sentir sozinha dentro de uma sala de aula. Sempre que tinha algum texto que tratava de questões da sala de aula, a gente discutia bastante,

³ Os acadêmicos são identificados por A1, A2, A3, até A8.

mas ir para a sala de aula é diferente. Antes de começar os estágios, quando a gente ir para a escola fazer observação ou monitoria, a turma de alunos não era nossa, sempre tinha um professor junto. Mas na hora do estágio é que ficamos com a turma mesmo, e daí percebemos que somos professor de Geografia. Acredito que construímos estes saberes ao longo do curso e também vendo como nossos professores dão aula para nós. (A1)

O depoimento revela que “aprender a ser professor” é uma tarefa complexa, que envolve a formação inicial e outros momentos da vida dos acadêmicos. Realmente percebem que são professores quando assumem a sala de aula, como revela esta fala: “Na hora do estágio é que ficamos com a turma mesmo, e daí percebermos que somos professor de Geografia”. Mesmo diante de todos os momentos de prática docentes proporcionados durante o período da formação, os acadêmicos revelam que consideram como marco inicial da docência o estágio, momento que caracterizam como espaço solene da docência em uma turma de alunos.

A relação teoria prática na formação docente é muitas vezes uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos. O enfrentamento do cotidiano da sala de aula é marcado pela instabilidade e pela incerteza, o que gera certa preocupação no momento de iniciar o estágio ou de assumir efetivamente a docência. Nesse sentido, a teoria tem importância fundamental na formação, pois dota os professores de condições para atuar de forma crítica e contextualizada, oferecendo-lhes perspectivas sobre como compreender os diversos contextos vivenciados por eles. Segundo Pimenta (2004), os saberes teóricos propositivos articulam-se aos saberes da prática ressignificando-os e possibilitando aos professores elementos para analisarem e compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais da atividade docente; consequentemente, eles poderão intervir, vindo a transformá-la.

Eu acho que definir como é que gente aprende a ser professor é muito difícil definir, porque é um conjunto de coisas, um conjunto de conhecimentos que vamos agregando na graduação mais o conhecimento adquirido através das experiências. Mas falando agora assim é uma coisa assim, que é difícil de falar, mas o interessante é o que a gente sente, na verdade, a sensação de ser professor. A sensação de estar em uma sala de aula é estranho, mas é legal. Ontem, eu recebi o trabalho dos meus alunos de ensino médio e é aquela questão assim, bah!! Mas será que eu sou professor de verdade? Será que eu mereço ser chamada de professora? Será que eu consigo atingir os objetivos? Eu acho que para mim, nesse momento, o que me faz pensar é isso. É realmente pensar como é que a gente está agindo com os alunos e refletir sobre a nossa prática, porque é em cima disso que vamos nos constituindo num professor. Não existe um professor e você não é um professor, no meu ponto de vista, se você não gosta do que você faz. (A2)

Percebemos nesse depoimento que a atividade docente é práxis, que envolve, necessariamente, uma intervenção em sala de aula. A sensação de estar em uma sala de aula é estranha, mas é “legal”, como revela este depoimento. Isso comprova, mais uma vez, que o momento de assumir uma turma se revela muito especial para esta acadêmica: “Ser chamada de professora me deixa assim [...] meu será que eu sou prof.? Sabe, é uma coisa muito gratificante”. É nesse contexto que vamos perceber a importância da profissão e a compreensão do nosso papel como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Olha, eu acho que o conhecimento acadêmico é essencial, porque a gente estuda muita teoria, muita fundamentação. Mas eu achei fundamental os estágios, aqueles que temos antes de pegar uma turma. Foi nestes estágios que eu realmente me dei por conta o que era estar na frente de uma turma. (A3)

A teoria acrescenta muito para entender o trabalho na sala de aula. Eu sempre procuro auxílio em textos, livros, revistas da área de educação, ou mesmo com as colegas e durante os encontros de supervisão de estágio. Quando estamos em sala temos que dar conta da turma. Às vezes acho que não vou dar conta, porque os alunos nos surpreendem. A gente vai buscar suporte com a supervisora do estágio, com a professora titular, e procura nas leituras algum suporte para “aprender a ser professor.”(A4)

A teoria é muito importante porque a gente estudou muito para isso, mas a prática da sala de aula também ensina. Os dois juntos (prática e teoria) se complementam. A troca de experiência com os colegas também é fundamental para a gente se dar bem como professor. (A5)

Todos esses depoimentos revelam que o momento do estágio é o que consideram o momento de fato da aprendizagem da docência. Salientam que o aprendizado recebido na graduação foi importante, mas só quando assumem uma turma e se deparam com um grupo de alunos percebem como professores. Ouve-se, frequentemente, que “na prática a teoria é outra”, como se pudesse existir prática sem embasamento teórico. Conforme nos indica Pimenta (2004, p. 37) “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. O professor deve saber mediar ao longo da sua ação docente uma e outra, utilizando-as adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

A gente aprende a ser professor na prática, tem que ser na prática. Mas o papel no período da faculdade ele é mais de base, você pega essa base e leva pra sala de aula. Porque não são os professores na graduação que vão dizer que tipo de aluno que você vai pegar

na escola. Porque todo dia é diferente, né. Então, são situações que você está enfrentando no dia a dia. Mas uma idéia boa que seria pôr em prática é esse sistema de oficinas oh...por exemplo, tem uma outra faculdade aqui que já faz isso, tem acadêmicos do primeiro nível que está dando aula de reforço para alunos que têm dificuldades de aprendizado. Então, a gente também poderia fazer isso. Eu senti falta de já num primeiro nível ter contato com aluno. (A6)

Os depoimentos revelam novamente a preocupação com a relação teoria e prática na formação docente. A ação prática do professor é uma atividade humana que pressupõe, necessariamente, as dimensões teórico e prática, e a relação dialética entre essas dimensões é o que constitui a práxis pedagógica. É preciso compreender que o trabalho docente é uma atividade em permanente construção, que acontece num tempo e num espaço específico pela mediação da teoria e da prática.

O que me ajudou muito a me constituir uma professora foi a experiência que eu adquiri quando fiz o magistério. A experiência do magistério foi importante para eu ter a noção do que era uma sala de aula cheia de alunos. Claro que aqui na universidade a formação foi diferente, mais aprofundada, mas quando tive que ir para a escola para iniciar os estágio, não senti tanto medo como meus colegas. A diferença está na idade dos alunos e na organização da aula. Agora eu só tinha que preparar aula de geografia, mas aluno é tudo igual, seja a idade que for. (A7)

Essa fala revela que a experiência adquirida no ensino médio com o curso normal é um fator positivo no enfrentamento da sala de aula, pois a experiência do estágio nos anos iniciais serviu de referência para o trabalho nos anos finais do ensino fundamental. Ao entrar em uma sala de aula o acadêmico tem a necessidade de repetir ou imitar ações previamente vivenciadas com seus profes-

sores enquanto era aluno, pois assim acredita que está agindo de maneira certa na condução da sua aula. Para aquele que já tem experiência em sala de aula, esta serve de referência para sua prática. Segundo Vázquez (2007), o professor iniciante “tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma por lei que a rege”, reproduzindo ações que já presenciou na sua experiência como aluno.

Eu acho que a base a gente tem na graduação uma base aí, depois a experiência, o modo de ser professora você vai adquirindo no teu dia a dia, primeiro nos estágios e depois quando você presta um concurso, vai trabalhar por contrato numa escola eu acho que no teu dia a dia, no teu cotidiano, você vai aprendendo. A cada dia que passa vamos aprimorando, aprendendo, concertando os erros. Então, só o tempo e a prática que vai dar aquela experiência para dizer como é ser professor (A8).

Analisando o depoimento dos acadêmicos é possível perceber que trazem a ideia de que a docência é uma atividade complexa, que demanda um conjunto de saberes, e que o estágio é uma etapa fundamental dessa aprendizagem. Consideram que os saberes recebidos na formação foram essenciais para se constituírem como professores, mas ressaltam a importância dos saberes da experiência. Creem que os saberes da experiência, compreendidos como aqueles que se desenvolvem no exercício da prática, são os que realmente contribuem para a aprendizagem da docência. Tardif (2002, p. 220) ressalta que esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidade, de saber fazer e de saber ser”.

Entendemos que os saberes que são mobilizados na prática docente, ou seja, os saberes da experiência têm um significado muito grande para os acadêmicos porque eles têm dificuldade de

estabelecer uma relação entre os saberes recebidos na formação e a prática da sala de aula. De acordo com Borges (2004, p. 114):

De fato, a literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira.

É preciso destacar que a formação de professor, além de considerar que os saberes da experiência auxiliam na legitimidade da docência, tem de se pautar na formação em fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didáticos. A falta desse entendimento pode reforçar a ideia da separação entre teoria e prática na formação docente.

Freire deixa claro que a docência exige saberes e atitudes por parte daqueles que desejam seguir esta profissão.

[...] saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (BORGES, 2004, p. 23).

Quando perguntei aos docentes⁴ o que pensam sobre os saberes que são mobilizados na prática docente, eles declararam:

Aprendemos a ser professores porque decidimos ser professores. Eu acredito que uma coisa importante na nossa profissão é a escolha pela docência. Desde quando eu fiz o vestibular, eu sabia o que queria ser

⁴ Os docentes são identificados por D1, D2, D3, até D5.

professora de Geografia. Nunca tinha entrado em uma sala de aula, mas sempre me imaginava uma professora. Me dediquei muito durante a graduação apesar de trabalhar e estudar. No início, eu tinha dificuldades para apresentar trabalhos para os colegas, mas aos poucos fui perdendo o medo. Isso me ajudou a me preparar para enfrentar uma turma. Fiz estágio numa escola que eu conhecia bem, me senti acolhida, foi tranquilo o estágio. Acho que aprender a ser professor é uma mistura de tudo, as aulas na universidade, as leituras, o aprendizado com os colegas e indo para a sala de aula. A cada dia que passa, aprendemos mais, pois no início a gente comete alguns erros, nada grave, mas é errando que se aprende. Temos é que estudar bastante, ter seriedade, ter postura na frente dos alunos e no final tudo dá certo. (D1)

A formação inicial dá a base teórica e as metodologias, que são fundamentais. Aos poucos vamos adquirindo experiência, tendo mais segurança, conforme passa o tempo. Parece que vamos acreditando que podemos ser professores, e, como quase todos os dias na universidade a gente fala sobre isso, passamos a acreditar que somos capazes. Também lembramos como nossos professores lá na escola, como nossos professores da universidade dão aula. Outra coisa importante foi a gente ter mantido contato com escolas, ter sentido bem de perto como é uma sala de aula. (D2)

As falas transcritas evidenciam que aprender a ser professor é uma tarefa que envolve muitos saberes, desde os recebidos na formação inicial até os adquiridos na experiência como aluno. Destacam ser importante a escolha pela profissão, o desejo de ser professor, pois é um fator motivador que contribui no processo de aprendizagem. Como em qualquer profissão, a iniciação na docência demanda desafios que precisam ser enfrentados e um percurso a ser trilhado. Algumas vezes esse percurso pode ser antecipado

com o uso de metodologias e estratégias que foram agregadas no processo de formação. Esse é um grande desafio que se coloca ao professor iniciante, criar estratégias e soluções para as novas situações com que se depara ao iniciar sua atividade docente. De acordo com Tardif (2002), é no cotidiano da profissão que os professores partilham saberes e vão adquirindo “macetes” que auxiliam na sua prática diária em sala de aula.

Eu me senti professor de fato quando eu fui para o estágio. Até então nunca tinha entrado para uma sala de aula e quando me deparei com uma sexta série na minha frente, foi um baque assim. Eles chamavam o professor, e eu não sabia se era eu mesmo que eles estavam chamando ou era a professora que estava lá observando a aula. Foi uma coisa, assim meio estranha! Mas a partir dali, com a prática assim, no começo e sempre muito, muito complicado, porque eu tinha que ter uma postura diferente daquela que tu tem com os teus amigos, com outras pessoas, tua família, tu tem que ter uma postura mais seria. E com 22, 23 anos, tu sendo professor é uma coisa meio complicada assim, porque tu tem que passar credibilidade, credibilidade para uma direção de escola; tem que passar credibilidade para pais que tão pagando teu salário. Tu tem que passar credibilidade para alunos, que são três, quatro, cinco anos mais novos que você então é complicado. Eu tive que fazer toda essa mudança visual, psicológica, enfim, na minha cabeça, para ser de fato, para me transformar num professor. (D3)

Também aprendi muito durante o magistério que fiz no ensino médio. A gente não apresentava trabalho, a gente dava aula e era avaliada. Na graduação já foi mais tranquilo porque a gente tinha toda essa experiência, porque também são quatro anos de uma caminhada no magistério. No meu caso ainda tinha mais um ano é meio de adicionais em Educação infantil,

então são 5 anos e meio se preparando, se constituindo até chegar a fazer a faculdade. Mas uma das coisas que eu até coloquei na minha monografia da pós é, na verdade, a gente aprende a ser professor dentro da sala de aula. Independente de toda essa caminhada que dá a base, te dá a fundamentação, você aprende a ser professor sendo professor, porque chega a hora que todas as teorias que você viu, que você estudou, não funcionam. E você tem que resgatar outras coisas, e você tem que ter teu jogo de cintura e criatividade para fazer, eu acho que assim, eu até aprendi as bases como ser professora, mas eu me constitui como educadora foi dentro da sala de aula, na medida em que eu pisei lá dentro. Eu disse: Agora eu estou aqui não mais como estagiária, não mais como [...], eu estou aqui como professora. Acho que então caiu a ficha, que realmente eu era uma professora... Essa é minha profissão. (D4)

O depoimento também destaca a importância da experiência da docência adquirida com a realização do magistério. Revela que esta experiência serviu para que na graduação o momento de assumir uma turma de alunos fosse mais tranquilo. Contudo, fica evidente que há um destaque para a importância da prática na formação, ressaltando que, em alguns momentos, mesmo como todo referencial recebido na formação, o professor se depara com situações inesperadas em sala de aula. Maldonado (2002) destaca que há uma tensão entre a preparação que os professores recebem na formação e as improvisações a que recorrem diante das demandas e reações dos alunos.

Vázquez (2007, p. 256) destaca:

A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contra-

posição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, conduz ao entendimento da relação dialética da práxis. Dessa maneira, o exercício da docência como uma ação transformadora, que se renova tanto na teoria como na prática, requer o desenvolvimento de uma consciência crítica para que a compreensão da realidade social possa reverter em conhecimento que contribua para transformação da sociedade.

Se constituir um professor é uma caminhada. A gente aos poucos vai se constituindo professor, parece que nem se dá por conta. São quatro anos aqui na universidade que vão somando um monte de aprendizagens e experiências que no final resulta num perfil do “ser professor”. São saberes que vão mudando nossa postura inicial só de aluno. Agora que estamos no final do segundo estágio, é que percebemos com clareza toda esta caminhada. Daí a gente vê o que de errado e teve que mudar e o que acertamos. Hoje já me sinto professor de Geografia, mas sei que tenho que estudar muito ainda. (D5)

Como podemos depreender da fala deste docente, “se constituir um professor é uma caminhada” que muitas vezes é trilhada com algumas dificuldades, pois é preciso reconhecer que existe uma distância natural entre o processo formativo e a prática profissional. Ao se empenhar na tarefa de constituir-se professor, o sujeito carrega as marcas de sua criatividade e de sua subjetividade.

De maneira geral, os docentes, da mesma forma que os acadêmicos, destacam a importância dos saberes adquiridos com a experiência prática da sala de aula para fundamentar a prática docente. Destacam, também, como fonte de aprendizagem da docência a troca de experiências com outras pessoas, seja com colegas

da graduação, seja com professores ou mesmo com o professor titular do estágio. Essa rede de interação se configura como um espaço de aprendizagem, principalmente para professores iniciantes, como são os acadêmicos. De acordo com Tardif (2002, p. 52), isso também se traduz num modo de construção do saber:

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.

Tardif destaca que os professores não atuam sozinhos, mas numa rede de interações com outras pessoas, na qual partilham suas inseguranças e suas certezas, que ao serem defrontadas com os saberes produzidos na formação e na experiência coletiva, resultam nos seus saberes tácitos.

Para Sacristán, este saber tácito adquirido no dia a dia da sala de aula serve para o professor dar sustentação ao seu trabalho, analisar os erros e os acertos e planejar o futuro.

As ações passadas orientam as futuras, as futuras, a prática dirige o futuro – sendo feitas a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros dos acertos consolidados. Então é inerente à ação do agente que educa um efeito de acumulação que facilita e economiza as ações humanas ao longo da experiência vital, por não precisar partir do zero em cada experiência concreta. Empreendemos novas ações apoiadas no saber fazer acumulado (conhecimento do como), com uma bagagem cognitiva acerca do fazer (conhecimento sobre) e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.) Não precisamos descobrir, esboçar e decidir cada ação ex-novo, mas só na medida em que se

requeira que seja totalmente nova ou exija adaptações dos esquemas e das representações prévias a circunstâncias novas do contexto e dos sujeitos aos quais se dirige (1999; p. 71).

Portanto, é preciso questionar como os cursos de formação inicial de professores têm contribuído no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos, capazes de organizar o seu trabalho, de planejar ações diante da necessidade de encontrar soluções para situações complexas da sala de aula.

Considerações finais

Como professora e pesquisadora da área de geografia, entendemos que é necessário (re)pensar a formação do professor de geografia para que contribua, de forma eficiente, com o desenvolvimento da sociedade através do processo de formação do ser humano. Um dos propósitos básicos da formação universitária consiste em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação adequada, que integre as possibilidades de desenvolvimentos cognitivo, socioafetivo e técnico, isto é, conhecimentos inerentes à profissionalização docente, que possibilitem a integração entre a teoria e a prática. É importante que se discuta que é a realidade que envolve os cursos de formação de professores de geografia? Como são organizados e o que priorizam na formação deste profissional?

A melhoria da qualidade do ensino está relacionada à qualidade da formação dos professores, pois, como agentes formadores de crianças e adolescentes, têm um papel fundamental a desempenhar no seu espaço profissional. Este papel pressupõe que eles procurem “cultivar um espírito de crítica e respeito pela dignidade humana e que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos” (GIROUX, 1983, p. 102).

A geografia é uma ciência que tem como objeto central o estudo do espaço e as relações que se estabelecem na sua formação. A compreensão das dinâmicas existentes nesse espaço, onde o homem por meio das relações de trabalho, apropria-se da natureza e modifica-a, é premissa básica do seu ensino. Tendo em vista esse papel importante da geografia, é fundamental ter claro o que é ser professor de geografia nos dias atuais. Esse profissional deve dominar referências que lhe permitam o desenvolvimento de um pensar autônomo, para que possa organizar seus saberes na produção de conhecimento que mobilizará na sua prática docente. Assim, terá condições de organizar suas propostas de trabalho e de mediar todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Não tenho, aqui, a pretensão de apresentar verdades absolutas, mas, sim, busco encontrar caminhos que possam contribuir na busca de alternativas à formação do profissional da geografia. Há toda uma caminhada a percorrer, permeada de dúvidas e incertezas. Seguindo o que diz Paulo Freire, é preciso ousar sem se deixar paralisar pelo medo. Se não comandamos o medo, deixamos de arriscar e não criamos nada. “Sem arriscar, ... não há possibilidade de existir” (2004, p. 76). É necessário acreditar que esse caminho pode ser percorrido mesmo com todas as dificuldades que nele se apresentam.

Referências

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

FRANCISCO, Maria Amélia S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27- 49.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: ed. UNIJUI, 1998.
- GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar de formação continuada. In: TIBALLI, Eliandra F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIROUX, Henri. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.
- MALDONADO R. M. **Os saberes docentes como construção social: o ensino centrado nas crianças**. México: Fundo de Cultura Econômica, 2002.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3ªed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NUNES, Célia M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, Julio G.

(org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83 – 101.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jaques. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. <Disponível em www.anped.org.br>. Acesso em 31 de jan. de 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VESENTINI, José W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

Recebido em: 14.01.2015

Aceito em: 04.11.2015

O os ditos e não ditos sobre a prática do supervisor no contexto das escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

DIANE MENDES FEITOSA

Mestre em educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação – NIPPC- UFPI. Professora da rede estadual de ensino. E-mail: diane.feitosa@yahoo.com.br

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Professora permanente do programa de pós-graduação em educação da UFPI. Coordenadora do Núcleo interdisciplinar de Pesquisa e práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação - NIPPC UFPI. Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação Básica. E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva que teve como objetivo analisar a ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. A proposta teve como suporte teórico autores como: Moura (2006), Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002), Medina (2002) e Brasil (1999, 2000). Para tanto, realizou-se uma investigação com catorze professores, sete diretores e sete supervisores que atuam em sete escolas da rede pública municipal de Teresina-PI. Elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha dos dados por ser considerada importante estratégia para obtenção de informações para estudos desta natureza. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica da análise do discurso, tendo como suporte teórico as ideias de Pêcheux (2008) e Orlandi (2007, 2009). De acordo com o estudo coexistem diferentes concepções sobre a ação supervisora ocasionando a indefinição quanto ao seu objeto de trabalho e principalmente restringindo a sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola. Os resultados revelam, ainda, que a realização de atividades burocráticas é apontada como principais empecilhos encontrados pela supervisão escolar para a promoção de momentos estimuladores da reflexão da prática docente evidenciando que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo dos professores de EJA.

Palavras chave: Supervisão escolar. Educação de jovens e adultos. Formação docente. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article is the result of a qualitative nature of descriptive aimed to analyze the action supervisor and their contribution to the production of knowledge and school practices in of adults and young education (AJE). The proposal had as a theoretical support authors as Moura (2006) Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002), Medina (2002) and Brazil (1999, 2000). Thus, we performed an investigation with fourteen teachers, seven principals and seven supervisors working in seven municipal public schools of Teresina-PI. Elect the semi-structured interview as a tool for collecting data to be considered an important strategy for obtaining information for studies of this nature. In the data the technique of discourse analysis with theoretical support ideas Pecheux (2008) and Orlandi (2007, 2009), was used. According to study co-exist different views on supervisory action leading to uncertainty as to the object of his work and mostly restricting its contribution to the transformation of the practices developed at school. The results also show that the performance of bureaucratic activities is identified as the main obstacles encountered by school supervision to promote stimulating moments of reflection of teaching practice supervisor indicating that the action in the school context has failed to encourage or support the reflective process-training of teachers of adults and young education (AJE).

Keywords: School supervision. Education of youth and adults. Teacher education. Pedagogical practices.

Reflexões iniciais

As transformações econômicas, políticas e culturais oriundas das sociedades contemporâneas repercutem diretamente nas demandas sociais e políticas exigindo que se reexaminem constantemente as questões educacionais no sentido de garantir uma formação que possibilite ao homem desenvolver todas as suas potencialidades.

Nesse processo a escola enfrenta, como instituição formadora, desafios que se fazem sentir em todos os setores da sociedade, assumindo importância à medida que permite a interação sistematizada e organizada dos sujeitos com os conhecimentos acumula-

dos pela humanidade. Desta forma, a função educativa da escola contemporânea vai além da ideia de transmitir informações, deve orientar para que haja a formulação de novas estratégias que transformem o cotidiano escolar de modo que os educandos possam vivenciar práticas sociais “que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e com a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação” (GÓMES PÉREZ, 1998, p. 26).

Para tanto, é necessário um novo projeto de escola, outras formas de construção do saber e principalmente uma reflexão sobre as pedagógicas nos espaços escolares no sentido de responder às necessidades de crianças, jovens e adultos que vivem nessas sociedades cada vez mais complexas.

No bojo dessas discussões destacam-se as intervenções pedagógicas do supervisor escolar, compreendidas em uma concepção ampla, como elemento que faz parte explicitamente do processo educativo e que contribui para a organização do trabalho escolar à medida que desenvolve uma variedade de atividades e propiciam “[...] orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo” (ALONSO, 2002, p. 17).

Os debates sobre a supervisão escolar ressurgem com força, não apenas como atividade relacionada à organização do trabalho escolar, voltada para o desempenho do professor na sala de aula, sobretudo, vista sob outro ângulo, um novo olhar, uma supervisão institucionalizada que amplia o seu campo de atuação e forma de pensar a escola como organização coletiva que necessita, portanto, de uma reflexão em uma visão, macro intra e extraescolar.

Caminhando nessa direção, este artigo volta-se para questões relativas à prática do supervisor escolar que atua nas escolas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, percorrendo situações

desafiadoras através da interação com a realidade educacional. A partir desta compreensão, o objetivo deste trabalho foi investigar a ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. Para tanto, realizou-se uma investigação junto a professores, diretores e supervisores que atuam em escolas da rede pública municipal de Teresina, capital do Estado do Piauí. A pesquisa tem base descritiva, natureza qualitativa, considerando as concepções dos sujeitos sobre a problemática evidenciada no seu contexto de atuação.

Para melhor sistematização das discussões, o texto traz inicialmente as concepções e atribuições da supervisão que emergem no cenário das sociedades contemporâneas, refletindo sobre a prática pedagógica dos supervisores que trabalham, especificamente, no âmbito das escolas que atuam com a educação de pessoas jovens e adultas, objeto deste estudo. Em seguida, traçou-se o caminho metodológico utilizado na investigação, e por fim apresentam-se as análises dos dados obtidos após a realização de entrevista semiestruturada com supervisores, professores e diretores da educação básica que atuam com pessoas jovens e adultas.

Tecendo caminhos para a supervisão escolar na contemporaneidade

No decorrer da história da educação do Brasil, ocorreram mudanças no conceito de educação, escola, sociedade e no papel dos diversos agentes educacionais, dentre eles, o supervisor escolar. Diante dessa nova realidade que se impõe, os supervisores são desafiados a trabalhar para a construção de mudanças na educação e, conseqüentemente, no contexto escolar. São exigidos o desenvolvimento de competências técnicas, políticas, administrativas e pedagógicas, e isso requer formação que motive a realização de pesquisas sobre temas educacionais, aprofundando estudos sobre as áreas específicas do cotidiano escolar e especificamente no cam-

po da supervisão em EJA, foco deste estudo, visto que o contexto exige profissionais informados, críticos, propositivos, que apostem no protagonismo dos sujeitos sociais.

Autores como Amaral, Moreira, Ribeiro (1996), Alarcão (2004), Alonso (2002), Rangel (2002), Medina (2002), Filipkowski (2003), Ferreira (2004) e outros, abordam aspectos que esclarecem o papel do supervisor como mediador do desenvolvimento profissional docente. Registre-se, para ilustrar, que na sua relação com o professor contribui sobremaneira para a construção de saberes significativos, capazes de desencadear uma nova cultura profissional e mudanças efetivas nas organizações escolares.

Neste sentido, Alarcão; Tavares (2003, p. 154) afirmam:

O supervisor escolar é aquele sujeito responsável pela dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes.

Filipkowski (2003) também se pronuncia sobre essa questão, apontando o supervisor escolar ou coordenador pedagógico como profissional que coordena as ações e a proposta de formação continuada do professor, tendo em vista que está em contínuo contato com estes, exercendo uma função de apoio, acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas promovendo, portanto, a atualização e o estudo das práticas coletivas no contexto escolar.

Essa perspectiva apontada pelo autor supracitado coloca o supervisor como corresponsável pela formação continuada dos docentes, considerando que esta é uma tarefa de todos os agentes educacionais. É útil lembrar que a organização escolar não se restringe à soma de práticas justapostas “[...] a interação de cada membro com uma meta comum define o fenômeno da participação” (PACHECO, 2008, p. 41). Desta forma, cada educador é também responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. E assim

sendo, o supervisor precisa conquistar seu espaço “[...] como alguém com capacidade de apoio, que impulsiona o grupo com o qual trabalha, através de um posicionamento mais crítico em relação à realidade escolar e global” (FILIPKOWSKI, 2003, p. 51).

O contexto escolar que educa, no qual o sujeito (professor) está permanentemente em formação, ao supervisor é conferida a tarefa de promover reflexões coletivas em torno de temáticas educacionais capazes de provocar uma constante avaliação da prática docente, não se resume apenas à troca de experiências, mas se torna um momento de reflexão-ação-reflexão, tendo como produção final a construção do conhecimento e a transformação da ação docente.

Nesse sentido, o supervisor escolar torna-se o mediador do trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo para práticas escolares reflexivas e, conseqüentemente, com uma escola reflexiva “[...] onde cada elemento é individualmente responsável pelos atos do coletivo” (PACHECO, 2008, p. 41). O papel do supervisor, nesse cenário, constitui-se um parceiro político-pedagógico do professor propiciando momentos de reflexão e sistematização da formação continuada da equipe docente, legitimando o espaço escolar como verdadeiramente vivo e democrático.

Em face ao exposto, o núcleo das atribuições do supervisor escolar é realizar a formação continuada em serviço, assumindo posturas que permitam problematizações e ações realizadas no dia a dia escolar, articuladas com temas da prática real refletidas em um ambiente de participação coletiva, que estimulam o processo de tomada de decisões sobre o fazer pedagógico. Para tal intento é necessário que organize situações em que o professor investigue a sua própria prática, modificando o modelo de formação baseado em práticas de investigação sobre os professores, para investigações com e pelos professores (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, o modelo de formação é pautado na integração e articulação de momentos de aprendizagens que ultrapassem

a preocupação com a dimensão instrumental da profissão, tornando-os profissionais com posturas reflexivas em condições de visualizar sua prática como uma ação mobilizadora de saberes docentes. Entre os dilemas e possibilidades impostos ao ato de ensinar diante do novo contexto educacional contemporâneo, percebe-se que vem se consolidando um novo paradigma de formação que vislumbra o professor como produtor de conhecimentos a partir da sua prática (BRITO 2005).

Moura (2006), pesquisadora das práticas do professor e, em especial da EJA, aponta para a necessidade de uma formação continuada em espaços de reflexão e colaboração que propiciem a troca de experiências, que provoquem a tematização da prática docente, ressignificando o fazer profissional através dos saberes e das vivências da sala de aula por acreditar que a escola é um espaço legítimo de formação, no qual se aprende com os outros agregando valores individuais e transformando-os em um projeto coletivo, onde todos os envolvidos são sujeitos em formação. Portanto, são ensinantes e aprendentes; são educadores em uma escola que educa.

Nóvoa (2008) vem nos dizer que diante dessa nova configuração de sociedade que ora se apresenta, as soluções do passado não respondem mais às questões do presente. Diante disso, os professores encontram-se em frente a três dilemas: a necessidade de reconstruir um laço forte com o espaço comunitário; capacidade de repensar o trabalho docente em busca da autonomia e o dilema do conhecimento, que diz respeito à construção e reconstrução deste, a partir da reflexão crítica da prática.

De acordo com o autor supracitado, é imprescindível que o professor desenvolva a consciência de que seu conhecimento profissional não se resume a técnicas de ensino e conteúdos disciplinares. O conhecimento profissional é produzido, sobretudo, nos espaços de discussão, no processo deliberativo e de reflexão sobre a prática docente em um movimento contínuo de “saber analisar” e “saber analisar-se”.

Diante desse novo desafio, cabe ao supervisor escolar desenvolver a capacidade para realizar pesquisas sobre temas educacionais, que aprofundem estudos sobre os problemas do cotidiano escolar. Para tanto, requer profissionais informados, críticos, reflexivos, propositivos que apostem no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo e que possam “[...] desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem, no seu próprio ou dos outros” (ALARCÃO, 2004, p. 37). É necessário, sobretudo, mobilizar saberes para agir em determinadas situações, ou seja, suscitar a reflexão e aprendizagem em grupo para maior entendimento da relação teoria e prática. Cabe ao supervisor da educação de jovens e adultos:

[...] Possibilitar aos professores que atuam na educação de jovens e adultos a compreensão da importância do uso de instrumentos que os auxiliem em sua prática de sala de aula e dêem suporte ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 41).

Em face aos diferentes desafios impostos aos educadores, a prática constitui o ponto de partida e o ponto de chegada para a utilização e produção de saberes profissionais, necessários para as intervenções no cotidiano das instituições escolares. No que se refere especificamente à ação do supervisor na EJA, entende-se que também possui, utiliza e produz conhecimentos ao realizar seu trabalho de parceria pedagógica com o professor.

Contextualizando o percurso da pesquisa

Neste texto apresentam-se os resultados obtidos na dissertação de mestrado na qual se realizou uma pesquisa de natureza qualitativa em que se analisaram os significados atribuídos pelos sujeitos investigados ao trabalho desenvolvido pela ação supervisora, com profissionais que atuam na educação básica com a Educação

de Jovens e Adultos – EJA, em contextos diferenciados, ou seja, o espaço de vivência dos partícipes no interior da escola.

A opção pela pesquisa com abordagem qualitativa justifica-se pela identificação com o objeto de estudo, visto que, esse estudo se constitui “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Isso significa dizer que a pretensão da investigação é a compreensão da ação supervisora no contexto escolar, por meio do olhar dos profissionais que a vivenciam no dia a dia da escola.

No sentido de alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada em sete escolas da rede pública municipal da cidade de Teresina -Piauí tendo como partícipes 14 supervisores, 07 professores e 07 diretores que atuam na educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos- EJA. Para efeito desse estudo a ênfase é dada à fala dos interlocutores, que passam ser identificados no texto pelas seguintes iniciais: “P” para professores, “S” supervisores e “D” diretores, seguidos de respectivos pseudônimos.

A entrevista foi utilizada como instrumento de recolha de dados por ser considerado um importante instrumento para obtenção de subsídios reais da amostra pesquisada. Desta forma, a entrevista possibilitou compreender, do ponto de vista discursivo, aspectos relacionados à ação supervisora na EJA, considerando a reflexividade e a produção de saberes, priorizando a voz dos interlocutores permitindo apreender as suas aspirações, as atitudes, crenças e valores, inserindo-os no centro da pesquisa.

A organização dos dados foi pautada no procedimento de categorização das respostas, que constituiu um passo crucial no percurso da investigação visto que forneceu uma lista de categorias e subcategorias necessárias para a interpretação e discussão dos discursos envolvidos no estudo.

As falas foram agrupadas de acordo com as categorias gerais e suas unidades de análises. Para interpretar e analisar os dados optou-se pela análise do discurso. Isso significa dizer que se consideram os discursos produzidos pelos pesquisados “[...] uma unidade complexa – um todo que resulta de uma articulação – representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” (ORLANDI, 2007, p. 58).

Tomamos a técnica da análise do discurso para fundamentar a interpretação dos dados coletados nesta investigação por entender-se que o discurso constitui práticas sociais vivenciadas no seu cotidiano, visto que as pessoas o utilizam para pedir desculpas, acusar, justificar suas ações (GILL, 2002). Com efeito, o interesse do estudo pauta-se no texto em si mesmo, naquilo que está escrito, considerando os silêncios, gestos, inquietações e expressões captadas no momento das entrevistas, na qual pesquisador e pesquisado interagem com o objeto de estudo da pesquisa.

Assim, parte-se dos ditos e dos não ditos dos interlocutores envolvidos na investigação, no sentido de buscar espaços de interpretação, ricos em experiências concretas que envolvem a prática do supervisor no contexto escolar.

Os achados do estudo: os ditos e os não ditos na voz dos interlocutores

Neste estudo parte-se dos ditos e dos não ditos dos interlocutores envolvidos na investigação, no sentido de buscar espaços de interpretação, ricos em experiências concretas, entendendo a presença dos não ditos no interior do que foi dito (PÊCHEUX, 2008), sobre aspectos que envolvem a prática do supervisor no contexto escolar.

Desta forma, apresenta-se a seguir, uma descrição sucinta dos resultados recolhidos com os relatos destacando três aspectos: o primeiro diz respeito às concepções atribuídas pelos super-

visores, diretores e professores à ação supervisora que contribuem para a transformação de práticas no contexto escolar. O segundo aspecto evidencia os indicadores que estimulam o olhar crítico/reflexivo dos professores. E o terceiro versa sobre a participação efetiva do supervisor e transformação da prática docente.

Vejam-se os relatos e as respectivas análises sobre as concepções atribuídas pelos supervisores, diretores e professores à ação supervisora:

[...] estão muito mais ligadas às questões burocráticas! Acompanhamento da parte administrativa (P-AGAR, D-POTÍFERA).

É aquela parte que vai supervisionar o andamento da escola no que diz respeito à parte docente, a parte discente, à parte administrativa. Em que se precisa melhorar (P-PUÁ).

Nos trechos 1 e 2, podemos perceber que as interlocutoras fazem referência ao trabalho da supervisão como apoio administrativo. P-Agar e D-Potífera (Trecho 1) afirmam que as ações da supervisão [...] estão muito mais ligadas às questões burocráticas! Acompanhamento da parte administrativa. P-Puá (Trecho 2) diz que a supervisão É aquela parte que vai supervisionar o andamento da escola no que diz respeito à parte docente, à parte discente, a parte administrativa.

Nessas falas, fica evidente uma concepção de supervisão associada aos modelos das teorias administrativas que ainda influenciam as formas de desenvolver a ação supervisora nos ambientes escolares. Esses modelos consideravam os supervisores responsáveis em efetivar o processo de educação e ensino, obedecendo aos mesmos princípios estabelecidos a uma empresa (MEDINA, 2002; SAVIANI, 2002).

Outra concepção evidenciada no estudo: os interlocutores associam a ação supervisora à ideia de colaboração/parceria. Os trechos extraídos das falas dos entrevistados apresentam-se a seguir:

Uma parceria entre professores, entre a direção e entre o próprio supervisor... Não é você está inspecionando! Você está fiscalizando! Mas é a parceria que deve existir dentro da escola... (S-SARA).

Não no sentido de ser fiscalizador. Ele é para atuar junto aos demais profissionais da escola (S-HADASSA).

Parceria professor/supervisor, supervisor/ aluno e supervisor/processo... Principalmente processo... Não no sentido de fazer por, mas fazer com.... (S-ZADOQUE).

Nos trechos 1 e 2, S-Sara e S-Hadassa associam a ação supervisora à ideia de parceria entre todos os agentes educacionais. Nessa perspectiva, a supervisão, que antes era concebida como atividade burocrática e fiscalizadora, se apresenta como uma ferramenta com possibilidade de intervir no processo ensino-aprendizagem através de uma relação dialógica entre todos os que fazem a escola.

O discurso de S-Zadoque (Trecho 3) remete, também, à supervisão escolar como uma função que envolve parceria e colaboração. Porém, o interlocutor vai além, acrescentando a ideia de processo para endossar que a ação supervisora não pode ser caracterizada como ajuda *no sentido de fazer por, mas, fazer com...*, mas um trabalho de colaboração com os demais agentes educacionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

É possível perceber como os discursos dos interlocutores S-Sara, S-Hadassa e S-Zadoque estão impregnados pela ideologia produzida na relação entre homem e realidade natural e social, ou seja, entre sujeito e exterioridade (ORLANDI, 2009), visto que incorporaram os novos sentidos atribuídos à ação supervisora na escola. Isso ocorre porque no contexto sócio histórico o qual fazem parte, foram constituídas formações ideológicas que atribuem à prática educativa desse profissional um caráter participativo, devendo ser pautada “[...] em um processo formativo contínuo, com o desenvolvendo e a ampliação da consciência de todos os atores

educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho pedagógico na escola” (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 26).

Assim, os discursos revelam que novos sentidos foram agregados à supervisão escolar, colocando o supervisor como sujeito ativo, agente de transformação capaz de fazer intervenções que pressupõem *articulação entre* as equipes administrativa, docente e a supervisora, desenvolvendo um trabalho coletivo que busca transformar as práticas no interior das escolas de EJA, garantindo êxito no processo ensino/ aprendizagem e, conseqüentemente, atingindo níveis de qualidade como preconiza o Parecer 11/ 2000 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). Com efeito, essas transformações das práticas constituem uma das formas de assegurar a efetivação da educação como direito a todos aqueles jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

No que concerne aos indicadores de espaços utilizados pelo supervisor para estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores, percebe-se no grupo de falas elencadas abaixo, que a ação do supervisor volta-se para a realização de atividades burocráticas. Veja-se o que dizem os interlocutores da investigação:

Ações mais concretas, livro didático para todo mundo, transporte a gente que gerencia... Esses macros problemas que existem na escola! Então por isso é necessária a atuação do supervisor [...] para que a escola cresça e para que o aluno aprenda! (S-Hadassa).

Eu vejo muito desvinculado o trabalho da orientação, da supervisão pedagógica do trabalho mesmo da sala de aula. Eu vejo mais preocupação em organizar, disciplinar. No trabalho efetivo da sala de aula com os alunos, eu não percebo! Ela faz alguns trabalhos que são mais da parte administrativa. E não de supervisão... Eu não vejo intervenção da supervisora no trabalho mesmo efetivo na sala de aula (P-Ester).

A gente tenta! A gente tenta fazer algo!... Às vezes, assumo determinadas atividades que fogem totalmente do trabalho... Então às vezes a gente está fazendo um papel mais abrangente do que só o de supervisor. À noite... *Eu deixo o foco do meu trabalho para resolver um problema, que tem que ser resolvido!* (S-Madalena).

No início de sua fala, S-Hadassa (Trecho 1) faz uma argumentação sustentada por sua experiência ao garantir que [...] *gerencia... Esses macro problemas que existem na escola [...]*. Os problemas a que se refere não estão incluídos nas suas atribuições, visto que, a questão de transporte é administrativa. O discurso de S-Hadassa deixa claro que assume determinadas ações que não são de sua competência ao afirmar: *Então às vezes a gente está fazendo um papel mais abrangente do que só o de supervisor [...]*.

Sobre essa questão, Medina (2002, p.140) diz que os supervisores que centralizam suas intervenções “[...] no emergente, isto é, ficam disponíveis para atender aos imprevistos da escola concentram o seu trabalho no campo administrativo, desenvolvem atividades burocráticas tradicionalmente realizadas e aceitas pelos diretores das escolas”. Dessa forma, ficam impedidos de obter avanços quanto à ressignificação de sua prática.

A P-Ester (Trecho 2) se manifesta sobre a questão afirmando ser: [...] *muito desvinculado o trabalho da orientação, da supervisão pedagógica do trabalho mesmo da sala de aula* e atribui isso à preocupação que a supervisora tem em [...] *organizar, disciplinar [...] em realizar [...] alguns trabalhos que são mais da parte administrativa. E não de supervisão.*

Assim, a professora avalia que a ação da supervisora está mais voltada para as atividades defendidas por Medina (2002), como emergentes, que surgem no cotidiano escolar, tornando-se o principal fator de impedimento de uma *intervenção da supervisora no trabalho mesmo efetivo na sala de aula*. Vale lembrar que a professora se coloca com o olhar voltado para seu contexto de atuação, a sala de aula.

Com efeito, o supervisor fica preso a afazeres administrativos deixa o foco do seu trabalho o que “[...] conseqüentemente resultará na redução de seu tempo, destinado às atividades diretamente ligadas à sua função” (GÉGLIO, 2009, p. 116) de acompanhar, orientar, garantir momentos de reflexão e investigação sobre a prática docente e isso é muito preocupante.

S-Madalena (Trecho 3), em um tom de angústia, afirma tentar [...] *fazer algo! Que venha contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores [...]*. Na tentativa de se justificar termina por reforçar em seu discurso que assume [...] *determinadas atividades que fogem totalmente do trabalho [...]*. O discurso evidencia que, em seu ambiente de trabalho, o supervisor realiza atividades que não são de sua competência e se vê executando múltiplas tarefas, que o afasta cada vez mais de suas atribuições na escola, ou seja, o gerenciamento das questões pedagógicas.

Isso revela a situação conflituosa vivenciada pelo supervisor, e no caso específico da EJA, o problema se agrava, visto que, S-Madalena, ao afirmar em seu discurso que: *À noite... Eu deixo o foco do meu trabalho para resolver um problema, que tem que ser resolvido!*, não deixa claro em seu texto, que *trabalho* é esse, e se o *problema* a ser resolvido, o afasta realmente de sua ação.

Na realidade o grande problema que deve ser enfrentado na escola pelo supervisor, é o pedagógico. Afastando-se deste, o *foco* de sua ação e assim:

[...] suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola (PLACCO, 2009, p. 47).

O discurso de P-Bate-Seba (Trecho 4), reconhece inicialmente que o supervisor contribui para estimular a prática docente. Classifica o supervisor como *a pessoa que acompanha...* No entanto se

contradiz quando diz que *nem sempre esse acompanhar dá certo [...] e justifica sua afirmação dizendo que o supervisor hoje [...] TEM tanta atribuição [...]*. Utilizando um tom de denúncia afirma: [...] às vezes, parar com o professor mesmo, fica para 3º, 4º ou 5º plano porque TEM tanta coisa.

Nesse contexto, volta-se a atenção para a palavra *TEM*. A forma como aparece no texto demonstra que o professor está convencido de que o problema não é do supervisor. Este, ao priorizar ações que fogem de sua competência, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido fica como afirma P-Bate-Seba, em *3º, 4º ou 5º plano*. Este aspecto abre espaço para uma reflexão sobre as competências do supervisor na escola. Com esses argumentos, ousa-se afirmar que, diante da complexidade das questões pedagógicas que precisa enfrentar no dia a dia profissional, o supervisor se vê realizando múltiplas tarefas no sentido de responder às necessidades do contexto escolar, que embora façam parte da dinâmica institucional, não são de sua responsabilidade e não podem ser compreendidas inerentes à sua função (GÉGLIO, 2009).

Diante dessa discussão, percebe-se que a sobrecarga de trabalho, resultante do acúmulo de ações próprias da gestão escolar e do sistema, faz o supervisor assumir atribuições que não lhe competem e que ao mesmo tempo restringem a sua área de atuação, demonstrando falta de clareza sobre o seu objeto de trabalho. Além disso, ao admitir o envolvimento em tarefas imediatistas, questões técnico-burocráticas da escola, o supervisor representa na origem do discurso, dito e/ou não dito, a consciência de suas responsabilidades, sentimentos, finalidades esperadas e expectativas frustradas, (ORLANDI, 2009), representando, assim, como encaminha sua própria prática discursiva.

Ainda sobre os indicadores de espaços utilizados pelo supervisor para estimular o olhar crítico e reflexivo dos professores, obtiveram-se as seguintes respostas:

[...] Até *procura* fazer um trabalho mais dinâmico para *melhorar* o ensino aprendizagem, mas o que eu observo é de deixar o pedagogo trabalhar. [...] Porque tem muita *resistência* do professor. E tem muitos supervisores que tem propostas boas de *melhorar* a aprendizagem e o ensino (P-Hagite).

A supervisora... Ela tem tentado fazer isso. Mas ainda não é o que a gente gostaria porque falta o outro lado! ...O lado da *receptividade* dos professores de estarem atentando que esse é um momento importante (D-Asenate).

E... Eu não culpo nem tanto a direção, a supervisão... O professor às vezes é tão *resistente!* (P-Agar).

[...] É comum você encontrar *resistência* quando você leva sugestões. Às vezes essas sugestões são entendidas como cobrança (P-Joás).

A pedagoga da noite, da EJA!...Coitada! É sofredora. Ela não tem tanta cobrança que a pedagoga do dia tem!... Esbarra em outro aspecto, *rejeição* do professor... Acha que ele já é formado, a pedagoga não tem condições de estar intervindo no papel dele, às vezes, escutam! Mas na hora de por em prática! (D-Raquel).

Analisando o agrupamento de falas, percebe-se que mesmo reconhecendo que há resistência ao trabalho da supervisão, esse pensamento é externado de forma diferente. P-Agar, em tom nostálgico, transparecendo desânimo, lamenta a *resistência* do professor se colocando numa posição confortável, visto que, não toma partido mesmo afirmando que: *O professor às vezes é tão RESISTENTE!* Esta posição é evidenciada na palavra *tanto* colocada no texto com uma indefinição do que não foi dito, deixando claro no seu texto que: [...] não culpo nem TANTO a direção, a *supervisão* [...]. Com isso deixa de fazer uma análise crítica da ação supervisora na escola ou mesmo apontar sugestões que possam desencadear transformações na prática profissional tanto do supervisor quanto do próprio professor.

Já no discurso de P-Joás, a palavra *resistência* não se refere ao professor. O supervisor é que é resistente porque não aceita as sugestões que ele, professor, leva para a discussão, colocando uma barreira entre ambos. A falta de uma relação dialógica é evidente e isso prejudica o trabalho do supervisor e, conseqüentemente, do professor em sala de aula. O que não ocorre com P- Hagite, que reconhece a ação supervisora e a resistência dos professores em aceitar [...] *propostas boas de melhorar a aprendizagem e o ensino*. Ao mesmo tempo, deixa claro que há algo que impede o supervisor de desenvolver sua ação, evidenciando a falta de condições favoráveis para o trabalho do pedagogo no âmbito físico e social.

É interessante perceber que na visão do professor, falando do lugar que lhe confere a posição social do exercício da docência, admite não haver espaço para o supervisor realizar atividades que provoquem o olhar crítico do docente sobre a prática pedagógica, atribuindo esse fato, à resistência dos professores.

A visão dos gestores D-Asenate e D-Raquel (Trechos 2 e 5) também, aponta a *resistência* dos professores como a maior dificuldade encontrada pelo supervisor para desenvolver um trabalho, visando estimular o olhar crítico e reflexivo dos docentes. Raquel, ao se referir à supervisora do turno noturno, da EJA, inicia comparando o trabalho realizado no diurno com o noturno, dizendo que não existe [...] *tanta cobrança que a pedagoga do dia tem!*...Deixando claro que a supervisora não tem iniciativa e nem consegue motivar o professor, eles a escutam por educação é uma *Coitada! É sofredora*.

Esse posicionamento deixa claro que a supervisora não faz a mínima diferença na escola, pois, nem o professor e muito menos a direção acreditam no seu poder de atuação em frente às questões pedagógicas que porventura se apresentam. Além da falta de iniciativa, se depara com outra situação fundamental: a *rejeição do professor* [...] Este, segundo D-Raquel, *Acha que ele já é formado, a pedagoga não tem condições de estar intervindo no papel dele às vezes, escutam! Mas na hora de pôr em prática!*

Na visão de D-Asenate, a supervisora da EJA até se esforça, mas não atinge o que a escola espera de sua ação e atribui a ela a dificuldade do professor compreender *que esse é um momento importante* e esta falta de compreensão se deve ao *outro lado! ...O lado da receptividade dos professores*. Com esse discurso, atribui ao supervisor a responsabilidade pela falta de receptividade do professor sintetizado na expressão: *A supervisora... Ela tem TENTADO fazer isso*.

Assim, nos tons implícitos nos recortes analisados, o supervisor é visto como *coitado*. Mesmo *tentando* realizar um trabalho no âmbito escolar, esbarra no conflito de saberes existentes no interior da escola. O professor acredita, por ser especialista em uma determinada área do conhecimento, que é detentor de um saber e por esta razão não precisa trocar experiências com os seus pares.

Contudo, não se pode esquecer que o conhecimento é socialmente construído e as maneiras como se compreende o mundo, por meio, das várias leituras e diversos olhares, são determinadas pelos processos sociais fortalecidos nas relações que se estabelecem com os outros (GILL, 2002).

Nessa perspectiva, ao trabalhar as relações interpessoais, o supervisor define seu espaço na escola, buscando a compreensão das “[...] tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num *continuum*” (PLACCO, 2009. p. 55). Diante disso, é necessário que o supervisor desenvolva um trabalho de escuta e de respeito, que valorize os saberes advindos da experiência, a fim de vencer a resistência dos professores.

Assim, as estratégias utilizadas pelo supervisor para impulsionar sua prática merecem uma reflexão mais aprofundada, pois elas são o ponto de partida para a socialização de saberes científicos e experienciais que darão vida ao seu trabalho no contexto escolar, contribuindo para a constituição de espaços ancorados na confiança e respeito mútuo.

No que diz respeito ao último aspecto analisado, cujo foco foi a participação efetiva do supervisor e transformação da prática docente:

[...] O que ela está *tentando* fazer... É a questão de trazer palestras, pessoal de fora para ver se estimula se incentiva. Para ver se a evasão diminui... Ajudando o professor com seus planejamentos, na seleção de atividades diversificadas (P-ZERUIA).

[...] Assim de trabalhos diversificados. Traz uma ideia nova que acaba ajudando! (P-DÉBORA; P-ISCÁ).

Eu tento!...Dou um apoio maior... Com atividades diversificadas, com material... Todo material que eu tenho do dia, eu trago para a noite: fluxo de aula, sugestão de atividades, material que foi organizado para leitura de português, material que tem muitas sugestões de atividades. E aí a gente faz uma análise, faz escolhas, faz uma montagem, recorta para atender exatamente aquele nível dos alunos que estão com a leitura regular. (S-HADASSA).

Com atividades coletivas no pátio, com os alunos envolvendo o professor nesse trabalho diferenciado, aulas mais atrativas. O aluno da educação de jovens e adultos, ele anda meio à margem (D-ASENATE).

Todas as falas apontam as atividades diversificadas como principal estratégia utilizada pelo supervisor para estimular a produção dos saberes docentes. P-Débora; P-Isca (Trecho 2) dizem sem muito convicção que os [...] *trabalhos diversificados. Traz uma ideia nova que acaba ajudando*. Entretanto, o seu discurso não convence o leitor e nem deixa claro se essa ajuda a que se refere favorece a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, P-Zeruia ao fazer uso da palavra *tentando*, afirma, em tom evasivo, que a preocupação em trazer alguém de fora para realizar palestra é motivada pela diminuição da evasão e em nenhum momento chama atenção para o verdadeiro sentido de se

realizar em sala de aula atividades diversificadas, visto que estas se constituem em um conjunto de estratégias utilizadas pelo professor sob a orientação do supervisor, com a intencionalidade de atender às dificuldades da turma e permitindo que os alunos encontrem motivação e avanço no próprio processo de aprendizagem.

S-Hadassa (Trecho 3) *tenta* trazendo material utilizado pelos professores em outro contexto e com outros sujeitos, reafirmando que as peculiaridades dos jovens e dos adultos não são consideradas ao ser pensada uma prática pedagógica para este público. Assim, percebe-se nos ditos e não ditos da supervisora que ao trazer o material do dia para ser utilizado com pessoas jovens e adultas, preocupa-se em fazer [...] *uma montagem, recorta para atender [...]* aos interesses de quem? Dos alunos? Dos professores? Do próprio supervisor? Eis a grande questão a ser refletida.

D-Asenate (Trecho 4) confirma esta preocupação quando destaca que o aluno da EJA, *anda meio à margem*. Essa expressão é por si só, bastante reveladora e preocupante, pois fica claro que o supervisor, apesar de realizar algumas tentativas, ainda não tem conseguido desenvolver um trabalho que contribua para a produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas.

Considerações finais

A interpretação dos dados, apoiada na análise do discurso, possibilitou extrair nas falas de professores, diretores e supervisores, sujeitos desta investigação, as maneiras de significar, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas, visto que os discursos sempre têm relação com o contexto histórico de atuação do sujeito.

Diante dos resultados obtidos, constatamos a coexistência de diferentes concepções sobre a ação supervisora na escola: aquelas que a concebem como um componente articulado responsável

em dinamizar e acompanhar a prática pedagógica docente, através de um trabalho de colaboração/parceria e aquelas concepções que associam a ação supervisora à ideia de apoio administrativo, burocracia, geralmente resultantes da realização de atribuições que não lhe competem, ocasionando a indefinição quanto ao seu objeto de trabalho e principalmente restringindo a sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola.

A realização de atividades burocráticas e a resistência dos professores foram apontadas como os principais empecilhos encontrados pela ação supervisora para promover momentos estimuladores da reflexão sobre a prática docente. Evidenciando que a ação do supervisor não tem conseguido fomentar o processo reflexivo-formativo no contexto escolar. Diante disso, a ação supervisora necessita de mudanças no sentido de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola.

Quanto à participação efetiva do supervisor e transformação da prática docente os dados revelam que as atividades diversificadas foram apontadas, pelos interlocutores do estudo, como principal estratégia utilizada pelo supervisor para estimular a socialização de saberes científicos e experienciais. Essas discussões demonstram que, apesar de realizar algumas tentativas, a ação do supervisor ainda se volta para resoluções de problemas pontuais, executando múltiplas tarefas que não são de sua competência, e com isso, não tem conseguido desenvolver um trabalho que contribua para a produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de pessoas jovens e adultas.

Tomando como referência o estudo realizado, percebe-se que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo visto que é marcada pela realização de ações pontuais e atividades burocráticas /administrativas. Diante disso, é necessário mudanças na sua atuação no sentido de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola, no sentido de superar dificuldades e construir

espaços de reflexão das questões pedagógicas visando à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outro indicador demonstrou a necessidade sentida pelos professores de intervenções, por parte da supervisão, que suscitem a problematização sobre a prática e estimulem a busca de saberes e reflexões sobre novas técnicas e formas de ensinar.

Diante disso, reafirma-se a importância de se oportunizar aos professores espaços de formação continuada, acompanhada e estimulada pelas ações do supervisor escolar, a fim de identificar as necessidades, as dificuldades e possibilidades da realidade educacional à luz de projetos de trabalhos coletivos.

Estes projetos devem ser realizados principalmente no ambiente escolar, assegurando a valorização dos educadores de pessoas jovens e adultas através do respeito e da escuta de suas ideias, receios, expectativas e saberes construídos a partir de sua experiência profissional. Assim como Nóvoa (1995), acredita-se que supervisores e professores vivem em tempos difíceis e paradoxais, deles se exigem competências profissionais para lidar com a complexidade de problemas com que se deparam constantemente no contexto da sala de aula e, porque não dizer no contexto escolar.

Refletir sobre os ditos e não ditos à luz da análise do discurso foi tarefa instigante, pois o movimento constante de ir e vir entre a teoria e a empiria provocou a oportunidade de lançar olhares sobre a ação supervisora na escola e intervenções que estimulem a busca de saberes necessários para a transformação da prática do supervisor, visando otimizar o processo ensino/aprendizagem, sobretudo dos docentes que atuam com pessoas jovens e adultas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 11-55.

_____. TAVARES, José. **Supervisão da prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra-Portugal: Almedina, 2003.

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.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-181.

AMARAL, Mária João; MOREIRA, Maria; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto, 1996. p. 89-122.

BRASIL. **Educação de jovens e adultos – parâmetros em ação.** Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília-DF. Parecer 11/ 2000.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, n. 12, p. 45-52, jan/jun, 2005.

GÉGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera. Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 113 – 120.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL,

Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas- SP: Papirus, 2004. p. 81- 102.

FILIPKOWSKI, Mariléia Lilian. Do cotidiano percebido à ação supervisora: encaminhamentos para a formação continuada. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.6, n 1, p. 41-58, 2003.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 61-80.

GILL, Rosalind. Análise de discursos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos**. Natal, 2006 a. 317f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008. p. 217- 233.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LIVEIRA, Marli. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e fundamentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. A análise de discurso em suas diferentes tradições no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Fer-

reira (Org.). **Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Paulo: Clara Luz, 2007. p. 75-87.

PACHECO, José. **Escola da ponte: transformação da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LACCO, Vera. Maria. Nigro. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera. Maria. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 47 – 60.

_____; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera. Maria. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25- 30.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação-uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura. Syria. Carrapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Siria. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 09.10.2015

Processos tecnológicos, educação e arte: reflexões sobre a criação com enfoque para a educação de jovens e adultos (EJA)

MIRIAM ARAÚJO NASCIMENTO

Estudante do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – Mpeja – Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Bolsista Fapesb – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Especialista em Currículo de Formação Científica Tecnológica e Cultural - Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em História Social e Econômica do Brasil – Faculdade São Bento da Bahia (Fsb). Licenciada em Desenho e Plástica – Escola de Belas Artes - Universidade Federal da Bahia (Eba-Ufba). E-mail: Miriamufba@Yahoo.com.Br

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como proposta refletir sobre a criação com enfoque para a articulação entre Processos Tecnológicos, Educação e Arte. Como parte da pesquisa de contextualização conceitual, base epistemológica que estamos desenvolvendo, discutimos a docência priorizando o saber emergente, desenvolvido no entrelaçamento entre ensino-pesquisa-extensão, essencial para enfatizar a questão de que a produção de sentidos-conhecimentos é recorrente dos processos de vida. Assim, este estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o percurso dos sujeitos e sobre o potencial de criatividade destes, tendo em vista que é no percurso que acontece a criação de conhecimentos e de obras de arte e a própria composição do currículo sempre em processos criativos. Sendo que essas criações, seja na EJA – Educação de Jovens e Adultos, seja no ensino regular, constituem-se continuamente a partir das relações histórico-social, possuem caráter contextual, local, emergente, acontecimental e relacional. E, por isso mesmo, essas criações também provêm da relação do sujeito com suas experiências, com sua historicidade, com sua dinâmica interna e com a própria dinâmica do viver. A proposta deste estudo, todavia, evidencia que o ser humano em si mesmo *teckné*, se desenvolve num contexto de diálogo, transformação e criação, no qual cada um tem a possibilidade de experienciar, criar e ao mesmo tempo ampliar potencialidades geradas nas relações.

Palavras-chave: Docência. Arte. Processos Tecnológicos. Educação de Jovens e Adultos.

TECHNOLOGICAL PROCESSES, EDUCATION AND ART: REFLECTIONS ON THE ESTABLISHMENT WITH FOCUS FOR EJA – YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The study presented here is to reflect on the proposed creation with a focus on the articulation of Technological Processes, Education and Art. As part of the

research context of conceptual, epistemological basis we are developing, we discuss teaching prioritizing emerging knowledge developed in the intersection between teaching-research-extension, essential to emphasize the point that the production of meanings and knowledge of the applicant's processes life. Thus, this study aims to present reflections on the route of the subjects and the potential for creativity, bearing in mind that the journey is what happens to knowledge creation and works of art and the very composition of the curriculum always creative processes . Since these creations, whether in the EJA – Youth and adults, whether in mainstream education, are formed continuously from the socio-historical relations have contextual, local, emerging, and eventual relational character. And, therefore, these creations also arise from the relation of the subject with their experiences, their historicity, with their internal dynamics and the dynamics of living. This study, however, shows that the human being itself *techné*, develops in a context of dialogue, transformation and creation, in which everyone has the opportunity to experience, create and simultaneously expand potential generated in relations.

Keywords: Teaching. Art. Technological Processes. Education Youth and adults.

Introdução

A educação contemporânea no contexto de transição de paradigmas dominante para emergente convida docentes e discentes a estarem imersos em suas realidades, a fim de desenvolverem juntos conhecimentos novos que tenham como base o percurso individual do sujeito ampliado no entrelaçamento ou imbricamento entre ensino-pesquisa-extensão. De acordo com Cunha (1998, p. 24), Paradigma Dominante refere-se à Educação focada na transmissão-recepção de conhecimentos; e Paradigma Emergente – modo de conceber o conhecimento como espaço conceitual, no qual os alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos.

A atividade educativa desenvolvida na “indissociabilidade” (CUNHA, 1998, p.10) dessa base provoca reflexões, compreensões, interpretações que gerarão melhorias para as realidades vividas, a criação de novos conhecimentos e de obras de arte, alterações necessárias e, a elaboração consciente, crítica e criativa de outras

realidades. E mais ainda, esta base propicia articular ação-reflexão-ação, trilogia considerada por Pereira e Pereira (2011 p. 6) o “[...] instrumental mais poderoso que se pode proporcionar à prática docente de um professor”.

Neste trabalho, como parte da pesquisa de contextualização conceitual (base) epistemológica que estamos desenvolvendo, adotamos como metodologia estudos bibliográficos, tendo como estratégia: observação em sala de aula, e pesquisas em textos e sites. Discutimos a Docência em sua relação com Processos Tecnológicos e com a Arte, ressaltando que é no percurso do sujeito que se manifestam as criações. Nas reflexões aqui apresentadas procuramos evidenciar que o homem em si é um ser subjetivo, comunitário, crítico, criativo e histórico. E, destacamos de forma crítica que cada estudante da Educação de Jovens e Adultos pode ser considerado um sujeito criativo. Este cria conhecimentos a fim de gerar sentidos e significados para o seu viver.

Assim, o estudo aqui apresentado tem como objeto de estudo apresentar reflexões sobre o percurso do sujeito, tendo em vista que é no percurso que acontece a produção de conhecimento e a própria composição do currículo dos sujeitos sempre em processos criativos. E, além disso, as reflexões, registros e criações de conhecimentos e de obras de arte constituem-se continuamente na própria dinâmica do viver entrelaçada à experiência e dinâmica interna de cada um.

Essas reflexões tecem-se sob a perspectiva de interlocutores como Cunha e Paulo Freire (Docência/Educação), Dantas e Barcelos (Educação de Jovens e Adultos), Domingues, Lima Jr. e Hetkowski (Processos Tecnológicos), e Ostrower e Zambone (Arte). Paulo Freire conceitua a Educação entrelaçada às vivências de cada sujeito; Tânia Regina Dantas apresenta reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos; Valdo Barcelos reflete sobre a criação de conhecimentos e o currículo na Educação de Jovens e Adultos. Silvio Zambone caracteriza a Arte elencando suas inter-relações com outros

conhecimentos; Domingues, Hetkowski e Lima Jr. destacam a Educação e seus entrelaçamentos com os processos tecnológicos.

Neste estudo tomamos as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) segundo a abordagem de Lima Jr. (2009, p. 28) “[...] enquanto processo e contexto de comunicação social, são espaços abertos [...]”, e tecnologia, segundo o conceito grego de *teckné* – criação e transformação – não apenas manipulação. Este autor (2005, p. 16) apresenta que: “o processo tecnológico, de acordo com a matriz grega, relaciona e articula indissociavelmente o ser humano e os utensílios e recursos materiais ou imateriais por ele criados, de modo que não há como concebê-los como realidades independentes, autônomas”. O ideal de acordo com esta perspectiva, é que cada sujeito, conscientemente, funcione tecnologicamente: sendo “[...] criativo na presença ou na ausência dos suportes de comunicação e informação [...]” (LIMA JR., 2009, p. 19), pois cada um ser já imbricado com suas criações é no dizer de Lima Jr. (2005): “tecnologia inteligente”.

Quanto a Educação acordamos com Freire (1990, p. 7), é uma relação dialética dos seres humanos com o mundo e com a linguagem e ação transformadora, a parte de um processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza, historicamente, construída a partir de sua própria experiência. E, Cunha (1998, p. 53) apresenta que: “[...] as experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho”.

E, a Arte dizendo com Zambone (2006, p. 23): “[...] é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo, e de certa forma, mais profundo das coisas”. De acordo com este autor, a arte transmite mensagens de natureza ampla e subjetiva. Sendo que, “o lógico e o sensível complementam-se, e

essas duas formas não são independentes e dissociadas” (ibidem, p. 23). Mas, “[...] na realidade, diferentes tipos de ‘racionalidade’ interagem, por vezes confundem-se, auxiliam-se e complementam-se na produção e na recepção das mensagens expressivas e intrínsecas contidas nas obras de arte” (ZAMBONE, 2006, p. 9).

Ainda, para Ostrower (1987, p. 27; 1990, p. 218) a arte é potência ampla e aberta, pois tem em si a criação e a criatividade e apresenta em sua gênese o potencial criador inerente ao homem. Sendo assim, a arte contribui para que cada indivíduo a partir de sua subjetividade fomente seu processo formativo. A autora destaca que “[...] a criatividade está no potencial de cada um – e a criação já é escolha de cada um” (OSTROWER, 1990, p. 218). E, no ato de criar integra-se a criação e a criatividade. Sendo que a criatividade é, inerente ao homem, artista por profissão ou não.

As reflexões contidas neste estudo sobre a articulação entre Arte, Educação e Processos Tecnológicos sugerem, todavia, que o ser humano se desenvolve num contexto de diálogo, de transformação e de criação, no qual cada um tem a possibilidade de vivenciar suas experiências historicamente constituídas e, ao mesmo tempo ampliar suas potencialidades nas relações. Cada sujeito, desse modo, dá sentido a cada ação vivenciada e potencializa novas criações e, além disso, contribui para que todos se comuniquem potencializando significados.

O plano do artigo aqui apresentado segue os seguintes tópicos: (1) o contexto educativo e artístico na contemporaneidade; (2) Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade: reflexões, desafios e possibilidades; (3) docência e arte: reflexões, registros e criações em processos criativos – percurso do sujeito e (4) a importância da Arte na Educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que, cada um, com a possibilidade de criar, configura seu próprio percurso desenvolvendo sua autonomia, a busca de respostas originais, a criatividade, a possibilidade de engendrar qualidades ainda desconhecidas, e, essencialmente de constituir

realidades transitórias, contextualizadas, virtuais. Acreditamos, neste sentido, que esta pesquisa será de grande proveito, pois, apresenta reflexões sobre a criação com enfoque para o entrelaçamento arte, educação e processos tecnológicos. Nosso intuito, todavia, centra-se em provocar novas reflexões e futuras pesquisas sobre os tópicos apresentados.

O contexto educativo e artístico na contemporaneidade

A questão da percepção que os professores têm sobre o conhecimento é a base da proposta inovadora.

(CUNHA, 1998, p. 67)

O final do século XX e início do século XXI são considerados um período de transição de paradigmas – dominante para emergente. Cunha (1998) em seus estudos demonstra que a Docência, nesta época, deve deixar fruir a concepção de que os conhecimentos são constituídos na dinâmica da vida, sendo, portanto, um processo em permanente reconstrução. Neste sentido, o perfil do docente deve ser gerado de maneira a possibilitar o envolvimento, a produção e a ampliação de dimensões inerentes aos sujeitos, ou seja, ao desenvolvimento cognitivo, interpretativo e criativo de cada um.

No entanto, essa possibilidade se tornará eficaz, se ocorrer um rompimento com o ensino tradicional – educação focada apenas na transmissão-recepção de conhecimentos –, e dar-se abertura para o engajamento/participação tanto do professor como do aluno. O ensino, portanto, deve está fundamentado no compartilhamento, na produção, e na construção consciente e prazerosa de conhecimentos. Como relata Cunha (1998, p. 93):

Não se trata, apenas de ideologizar o discurso de maneira incosequente e banal. Trata-se, sim, de viver a própria concepção de mundo junto com seus alunos, mantendo a liberdade de cada um construir suas próprias convicções dando-lhes, entretanto, elementos para isso. Fundamentalmente trata-se de conceber o

ensinar e o aprender no conjunto das práticas sociais humanas e inseri-las nas tramas contextuais do tempo que as contornam.

É preciso, sobretudo, entender que o conhecimento constituiu-se em contextos interativos e decorre das inquietações do contexto social. Não há como constituir um conhecimento novo sem que este provenha das expectativas e necessidades dos contextos sócio-culturais vivenciados pelos sujeitos e, da interação e convivialidade entre esses sujeitos. Este, todavia, é um dos grandes desafios da docência na atualidade: desenvolver a atividade educativa totalmente entrelaçada com o contexto vivencial de seus alunos.

Essa compreensão certamente possibilitará ao docente imergir-se no paradigma emergente da educação contemporânea, criar conhecimentos e desenvolver aulas criativas, que permitam o entrelaçamento “indissociável” entre ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 1998, p. 10). A prática docente gerada nesses termos permitirá/possibilitará a formação contínua de sujeitos – professores e alunos – reflexivos, críticos, autônomos, criativos e solidários, seja na EJA – Educação de Jovens e adultos, seja no ensino regular.

É preciso ter em vista também que, confrontações e conflitos gerados no entrelaçamento – ensino, pesquisa e extensão – enriquecem consideravelmente essa emergente forma de produção de conhecimentos. Pois, articula a singularidade premente a cada indivíduo e, ao próprio contexto cultural-tecnológico de cada sujeito, com a coletividade e as necessidades inerentes ao contexto sócio-cultural dessa coletividade. Os sujeitos, neste sentido, são ativos participantes, pois estão sempre indo ao encontro de, produzindo e propondo alternativas criativas.

No que se refere à Arte, especialmente a arte baiana, chamada de contemporânea, Anselmo (2003) relata que foi por volta dos anos 80 do século XX que a arte baiana começou mais fortemente a aparecer. Neste período os artistas começaram a trabalhar com maior liberdade de criação, embora antes deste período, muitos se

dedicassem à formulação de uma arte formativa impregnada das vivências de cada artista. Nos anos 80, de acordo com Anselmo (2003, p. 109): “a produção artística ficou voltada para a linha da formatividade, linha esta proveniente do construtivismo”.

Diz-se Construtivismo como explica Stangos (1991, p. 116): “o movimento de arte moderna que esteve intimamente ligado a um organismo comunista revolucionário”. O construtivismo era a expressão de uma convicção profundamente motivada de que o artista podia contribuir para suprir as necessidades físicas e intelectuais da sociedade como um todo, relacionando-se diretamente com a produção de máquinas, com a engenharia, arquitetura e com os meios gráficos e fotográficos de comunicação. A ideia do construtivismo era captar a verdade do mundo físico. O construtivismo foi um movimento fisiológico. O objetivo do construtivismo era satisfazer as necessidades materiais e expressar as aspirações, organizar e sistematizar os sentimentos do proletariado revolucionário. Entre os objetivos do construtivismo estava o de criar uma arte de significação utilitária e a produção era baseada em ciência e técnica, em lugar das atividades especulativas dos artistas antecedentes.

A partir dos anos 90 os artistas começam a trabalhar com mais liberdade de expressão, interligando com mais veemência a arte aos acontecimentos da vida e à tecnologia (criando/usando/interagindo os/com os aparatos tecnológicos). E, no século XXI como aponta Domingues (2003) essa proposta artística intensifica-se.

O período da década de 90 para o início do século XX foi de avanço nos pensamentos, estudos e reflexões sobre os processos tecnológicos. Sendo que no final do século XX e início do século XXI outras manifestações artísticas e novas formas de pensar a arte entrelaçada com as TIC foram surgindo. Entre essas novas manifestações conforme relata Domingues (2003, p. 97) estão a instalação, a performance, as multimídias artísticas, e mais recentemente as caves.

A arte acompanha o contexto-histórico social como também caminha ao encontro das necessidades criativas singulares a cada sujeito. Entre suas características principais está o entrelaçamento com a vida. E ainda a arte possibilita ao homem dá significados a acontecimentos que ocorrem dentro de si e ao que está à sua volta, sendo que a motivação humana de criar está inserida na busca de significados. O homem necessita de comunicar-se e relacionar-se – consigo mesmo e com outros entes –. E é com a comunicação e com a linguagem que o homem sempre relaciona e dá forma, seja ao agir, sonhar, imaginar. Garcia (2003. p. 58, grifos nosso) nos diz: “os trabalhos de arte são signos icônicos, demonstrando através de formas não verbais *e/ou verbais*, as vivências subjetivas do artista aliadas à concepção de mundo de uma época”.

As reflexões, desafios e possibilidades que apresentamos neste estudo sobre a criação, com o diálogo “Processos Tecnológicos, Educação e Arte”, evidenciam a necessidade de se recriar uma atividade educativa do docente que funcione no decurso da vida. Atividade esta que, favoreça a formação contínua e prazerosa dos sujeitos – docentes e discentes –, pois, possibilita a participação de todos em sentido cooperativo; deixa fluir a interação acompanhada da alteração; desenvolve a autonomia com responsabilidade; implica a reflexão sobre o próprio percurso e sobre o contexto, com a, apresentação e criação de soluções diversas para melhorar a realidade vivida e a potencialização dos próprios sujeitos; experiencia a produção/criação de novos conhecimentos e de obras de artes; gera mudanças e transformações; e possibilita, sobretudo, a geração de sentidos e significados.

Educação de jovens e adultos na contemporaneidade: desafios e possibilidades

A formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalida-

de da sua experiência pessoal [...] A prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela palavra (*e por suas criações*), ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda a si própria.

(NÓVOA, 2010, p. 131-132, grifos nosso)

“[...] O conhecimento serve para a vida, não para a escola”, esta convicção de Cunha (1998, p. 89) deve ser uma reflexão de todo educador. Tanto a citação de Nóvoa (2010) como a convicção de Cunha (1998) demonstra que os desafios e possibilidades da/na docência devem provir esta/nesta/desta questão: é na dinâmica do viver que os conhecimentos são constituídos. Não há, portanto, um conhecimento pronto, mas conhecimentos provisórios, passíveis sempre de alterações (CUNHA, 1998). E, esta é a essência mesma do conhecimento – a reelaboração –. A produção de conhecimentos deve, necessariamente, permitir ao sujeito ter consciência de si mesmo e de sua realidade, deve permitir a cada sujeito maneiras de interpretar esta sua realidade, expandindo-a, criando outras realidades, criando significados e sentidos.

Pensar, pois, numa EJA comprometida realmente com a aprendizagem efetiva dos jovens e adultos, repercute repensar nas questões do currículo, da metodologia, e da formação. Vale lembrar as palavras de Moacir Gadotti (2008, p. 27): “[...] os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando teve seu direito a educação negada”. Não podem agora, ao retornar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. Tânia Dantas (2012, p. 159), em seus estudos, também constatou:

Como campo epistemológico, a Educação de jovens e Adultos é marginalizada ou colocada em segundo plano no currículo dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de formação de professores para as diversas áreas do conhecimento, provocando uma importante

lacuna na formação inicial dos professores que poderão atuar (às vezes já atuam) na modalidade da EJA.

Sendo que há, portanto, uma necessidade de que a formação de profissionais para atuar na modalidade de ensino de Jovens e Adultos, como ressalta Dantas (2012, p. 153) atente para “[...] a diversidade desta clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando suas demandas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais”.

Cunha (1998), em seu estudo, ressalta que a perspectiva do ensino como produção de conhecimentos, em nível de currículo, deve pois, partir da prática e/ou da leitura da realidade o próprio contexto vivencial, configurar a dúvida intelectual e, a partir desta, adentrar no conhecimento teórico. Ainda de acordo com Cunha (1998, p. 70), “[...] a prática é sempre multidisciplinar porque assim é a dinâmica da vida”. Essa prática ou realidade vivida, portanto, citada por Cunha (1998) é o elemento principal movedor/motivador da teoria. E, é a partir da reflexão sobre essa prática vivenciada que os alunos poderão criar, produzir conhecimento, resolver problemas, construir uma nova realidade que atenda aos seus anseios e aos do seu grupo.

Desse modo, o ensino desenvolvido no âmbito do paradigma emergente, coloca o conhecimento como algo constituído por cada pessoa imergida em seu contexto vivencial – subjetivo –, e no diálogo com os outros em sentido de interação/cooperação – coletivo –. O conhecimento é, portanto, constituído subjetiva e coletivamente e está em constante multiplicidade, ou seja, promovendo sempre o desenvolvimento. Cunha (1998, p. 10) aponta: “todo o conhecimento é uma produção social, isto é, nasceu num espaço e num tempo em função dos desafios sócio-cognitivos de um contexto”. Desse modo, o docente, assim como seus alunos tem es-

sencial papel nesta dinâmica emergente, pois, participam juntos, construindo uma nova forma de ensinar e aprender.

O paradigma emergente insere os alunos na condição de não apenas protagonistas, mas, de co-autores, participantes ativos e instituidores de novas realidades. Esses alunos ampliam e constroem conteúdos associados à própria realidade vivida, e por isso mesmo trabalham com prazer. O docente imerso nesse paradigma da educação contemporânea aporta-se para algo que é essencial: possibilitar que os sujeitos estejam cientes de seus próprios processos de pensamento. Portanto, esta nova forma de lidar com o conhecimento, permite que cada sujeito possa refletir sobre si, sobre como realiza seus trabalhos e, de que forma sua atuação pode ser melhorada e melhorar os contextos vivenciais.

Ressaltamos, pois, que a relevância que damos aos conhecimentos, experiências e historicidade de cada estudante da EJA possibilita a valorização de suas singularidades, especificidades e do conhecimento de vida de cada um. Assim, tendo em conta que o processo de construção do conhecimento se constitui aliando conhecimentos prévios, contato com a realidade circundante, bem como novos conhecimentos, este pressuposto torna-se indispensável na promoção do conhecimento na EJA. Como bem ressalta Barcelos (2010, p.50) “[...] não existe separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa, e, conseqüentemente, nos seus processos de viver”. Ainda para este pesquisador: “dentre esses processos se situam a produção de conhecimentos e, como não poderia deixar de ser, a aprendizagem de homens e mulheres no e com o mundo”. O importante, ainda pensando com Barcelos, é estarmos sempre atentos e vigilantes no sentido de nunca fechar os espaços para a imaginação e para a criação.

As discussões acima suscitadas apontam o aluno da EJA como um sujeito criativo, que possui aspirações ideológicas di-

ferentes dos alunos do ensino regular. Para o aluno, sobretudo da EJA, o espaço da escola deve ser de crescimento pessoal, de valorização de suas experiências e de suas vivências. Para Barcelos (2010) a escola é um dos territórios de experiências humana sensível. Um lugar de palavras, de gestos, de silêncios e de atitudes. Um território de experiências vivas e vividas. Lugar onde conhecimentos e saberes se encontram, se confrontam, se antropofagiam ou se anulam.

Entender, portanto, a escola como um espaço de formação dos sujeitos da EJA, torna-se fundamental o desenvolvimento social, criativo, crítico e emocional destes jovens e adultos estão totalmente implicados neste processo de formação. A escola neste sentido, como bem afirma Gadotti (2003, p. 171) é “[...] um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade”. Subtendemos desse modo, que a escola é um espaço biográfico de criação – de si, de conhecimentos e de obras de arte – tomando, pois, estas criações como obras da vida.

A pesquisadora Dantas (2012, p. 152) ressalta que os jovens e adultos são sujeitos da aprendizagem. Sendo que o trabalho educativo desenvolvido com estes deve estimular o exercício da criticidade, a promoção da curiosidade, a valorização dos aspectos emocionais, a afetividade, os sentimentos, a sensibilidade e de suas histórias de vida. Pois, tudo isto está implicado na formação, ou seja, no ato de formar e formar-se.

Assim, docência desenvolvida no paradigma emergente coloca ensino-pesquisa-extensão como acontecimentos indissociáveis, permite ainda avançar os conhecimentos inerentes a cada sujeito atrelando-os com os novos conhecimentos desenvolvidos. Brunner (2001, p. 72) acrescenta: “os alunos devem, no final das contas, utilizar sua própria inteligência e sua própria motivação para extrair algum benefício do que a escola tem a oferecer. A educação é um meio para fortalecer e capacitar nossos poderes mentais inatos”.

Cunha (1998, p. 67) intensifica: “entende-se conhecimento aqui para além das informações, como modos de pensar, de ver, de sentir e de atuar no mundo”.

Docência e arte: reflexões, registros e criações em processos criativos – percurso do sujeito

O processo de reflexão caracteriza-se pelo uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. A singularidade de cada percurso serve para ilustrar, por intermédio de uma configuração particular, uma ideia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer as significações anteriormente atribuídas, assumindo-se simultaneamente como um momento do próprio processo.

(NÓVOA, 2010, p. 73)

Quando o docente possibilita uma atividade educativa desenvolvida na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (CUNHA,1998) permite que cada sujeito reflita sobre seu próprio percurso e busque novas compreensões e interpretações, a criação de novos conhecimentos e obras de arte, alterações necessárias para gerar melhorias para a sua realidade vivida e, a elaboração consciente, crítica e criativa de outras realidades. Este processo, pois, de produção de conhecimento ou mesmo de educação implica um processo de criação artística e, nesta base, epistemologia e estética assumem fronteiras porosas, flexíveis e não rígidas e isoladas, já que é no percurso do sujeito que se manifestam as criações, os registros e as reflexões em processos criativos *abertos*, revelando a própria formação contínua do sujeito.

Nesta reflexão sobre a docência em sua relação com a Arte, destacamos a necessidade de entender o que são de fato os processos criativos e, refletir sobre as possibilidades da Arte, sobre o significado de criatividade, de criação, de currículo e de potencial criador. O entendimento sobre essas essências certamente possi-

bilitará uma compreensão maior quanto às contribuições da Arte para a Docência, para a atividade educativa e para a criação.

Percurso do Sujeito

Neste cenário da transição de paradigmas, Cunha apresenta que:

As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho. (CUNHA, 1998, p. 53)

O contexto contemporâneo da educação evidencia que o docente, na relação com seu aluno, ao mesmo tempo em que se implica, indicando e construindo juntos caminhos, libera-se do autoritarismo, pois deixa o seu aluno livre para desenvolver sua autonomia (CUNHA, 1998), aprofundar em conteúdos e criar conhecimentos conforme suas próprias possibilidades. Desse modo, então, o docente trabalha com e permite o acontecer, pois, em sua práxis combinam duas premissas responsabilidade e liberdade, indispensáveis no processo criativo do qual tanto o aluno como o professor participa. Lima Jr. (2005, p. 203) apresenta que o currículo gerado nesses termos configura “a possibilidade constante de se criar os próprios caminhos, configurando-os no próprio caminhar, como base na multiplicidade de interesses, demandas e necessidades, criando-se ao mesmo tempo possibilidades de convivência de diferentes caminhos e tipos de relações entre eles”.

Essa dinâmica, portanto, do saber emergente insere, desde já, o aluno na condição de pesquisador (CUNHA, 1998, p. 84) em estado constante de formação, sendo que seus percursos individuais e a interação sócio-histórica-cultural estão totalmente implica-

dos. Nóvoa (2010, p. 172, grifos nosso) atesta que “[...] a formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais *as pessoas* se constroem pouco a pouco”. E mais ainda, “a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (p. 172), todavia,

É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não deve desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (NÓVOA, 2010, p. 172-173).

Ainda, corroborando as palavras de Nóvoa, Cunha (1998, p. 35) relata: “o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí”, sendo que “nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir” (idem, p. 35). Neste caso, ainda de acordo com Cunha (1998, p. 35), “[...] há a confirmação de que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente”.

O que fica explícito, portanto, é que na composição de currículos e na constituição de conhecimentos neste contexto contemporâneo emergente não predomina o império, mas a equivalência e convivialidade dos saberes e dos sujeitos diferentes, ou seja, cada saber e cada sujeito é em si mesmo – tem a sua essência e singularidade –, mas, dialoga, combina, “transita” entre/com os

outros diferentes, e neste diálogo amplia-se continuamente, como um processo que está sempre em composição e configuração. Entender isso é fundamental para promover o desenvolvimento. Aqui vale lembrar também as palavras de Lima Jr. (2005, p. 203).

É preciso entender e explicitar a configuração ou a composição curricular, não mais sua estruturação. Isso não através de uma megaconfiguração multirreferencial, mas da convivência e coexistência de configurações curriculares diferentes, cada qual sendo uma singularidade com sentido, emergente e negociada no contexto mais amplo da interminável busca do Homem pela compreensão do mundo, interior e exterior a si, num processo plural de produção de conhecimento e de constituição de si e do mundo, isto é, da realidade, da qual é parte integrante e integra, portanto, tratando-se de singularidades criadas, transitórias, abertas e inacabadas.

É necessário, portanto, perceber que o conhecimento, as produções, e a própria constituição dos sujeitos faz-se na relação, e só fazem sentido se não forem analisadas separadamente, mas na relação, como enfatiza Cunha (1998). Então, o docente ao possibilitar o diálogo, a transformação e a criação, permite que os sujeitos envolvidos – professores e alunos – transformem dificuldades em oportunidades, alternativas e criações. Cunha ressalta que “[...] o conhecimento é processo, portanto não é absoluto nem acabado. É elemento para ser superado” (CUNHA, 1998, p. 88). E, “aprender é aprender a criar e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal” (p. 88).

Neste sentido, podemos dizer que a produção de conhecimento e a própria composição do currículo dos sujeitos é um processo criativo, que se constitui continuamente na própria dinâmica do viver. Por isso, como destaca Cunha (1998) a essencialidade de o professor perceber que a concepção do conhecimento envolve

flexibilidade e movimento e, além disso, constatar que existem diferentes fontes e formas de elaboração e a essência do conhecimento é a produção/criação com reflexão e ação.

Processos criativos e quando eles acontecem

Compreendemos, na criação, que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder ampliar em nós a experiência de vitalidade. Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos.

(OSTROWER, 1987, p. 28)

O paradigma emergente sugere, essencialmente, que os professores possibilitem que seus alunos estejam cientes de seus próprios processos criativos e de como eles são constituídos, percebendo que estes processos são configurados na/com a própria formação, ou são em si o estado de formação dos sujeitos, portanto são complexos e dinâmicos. Os processos criativos são os modos de instituir, constituir, produzir e criar dos sujeitos.

Estes processos, como ressalva Lima Jr. (2005, p. 102), são constituídos/constituem e acontecem no/com o dinamismo da vida e da realidade, no qual “[...] o ser humano participa do dinamismo criativo da vida e da realidade e, de dentro dela, reflete sobre tal processo, percebendo-o e percebendo a si mesmo nele, representando-o comunicando entre si ao nível mental e da linguagem”. Nesses processos, pensando com Lima Jr. (2005, p. 103, grifos nosso) há “[...] emergências, composições, configurações, singularizações e criações *são* eventos concretos, vivíveis e *ao mesmo tempo* flexíveis, dinâmicos, abertos, em fluxo e em devir”. Os processos criativos desse modo podem ser entendidos como “[...] espaços acontecimentais” (LIMA JR., 2005, p. 99). Estes acontecem nas/com diversificadas possibilidades de criação.

Possibilidades da Arte e a produção de conhecimentos

O conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade incentivado a emigrar para outros lugares cognitivos e postos sobre as condições de possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço – tempo local. Isto significa que ele nunca é absoluto e contém sempre a ideia de movimento, além de ser entendido como teia que se relaciona e se ramifica.

(CUNHA, 1998, p. 68)

As possibilidades da Arte são infinitas e se revelam no próprio criar do sujeito. E as possibilidades criativas como relata Ostrower (1987, p. 187) existem em todas as áreas do fazer humano, não apenas no fazer artístico. Lowenfeld e Britton (1977, p. 50, grifos nossos) também ressaltam que “[...] a arte proporciona aos sujeitos uma vasta gama de possibilidades [...] As respostas que eles procuram e as soluções que descobre são suas, e o desenho, a pintura ou a construção que executa refletem sua crescente capacidade para lidar com uma série diversificada de possibilidades”. Para Zamboni (2006, p. 21): “[...] a atividade do pensamento permeia todo e qualquer tipo de conhecimento humano” e mais ainda “[...] a arte pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores” (p. 22).

O paradigma da educação emergente coloca isso em evidência – deixar as pessoas compreenderem que nos mais diversos níveis de experiência de vida, de relacionamentos, e de criação elas podem trabalhar e trabalham com a criatividade. Cunha ressalta: “[...] a forma como os professores encaminham suas propostas de trabalho, estimulando a participação dos alunos, faziam (*fazem*) da aula espaço para criação de dúvidas, leituras e interpretações de textos, trabalho em grupo, poesias, mídias, observações, vídeos” (CUNHA, 1998, p. 88, grifos nossos). A produção de conhecimentos assim como a criação de obras de arte, portanto, faz-se num processo criativo gerado em, e gerando relações que se potencializam.

O que significa criação?

Ostrower nos diz que criar é basicamente dar forma (OSTROWER, 1978, p. 9). Ao criar o homem participa conscientemente da vida e busca o novo. Sendo que os valores culturais, sociais e políticos influenciam as configurações do sujeito. Esses mesmos valores culturais, políticos e sociais já determinam antes alguns significados. Ostrower (1978, p. 9) diz que tanto o fazer quanto o configurar do homem são atuações de caráter simbólico, pois este busca dá significados a acontecimentos que ocorrem dentro de si e ao que está à sua volta. A autora (1978) aponta ainda que a criação é decorrente da necessidade que o homem tem de comunicar-se com outros seres humanos (nós acrescentamos, e com outros entes não-humanos já imbricados com o humano). Ainda com Ostrower (idem) essa comunicação se dá através de formas. O homem sempre relaciona e dá forma, seja ao agir, sonhar, imaginar. Quanto à forma Garcia (2003, p. 65) diz que esta “[...] é a expressão exterior do conteúdo interior”.

Manifestar-se artisticamente é dar forma a algo. O homem se movimenta entre formas. Toda forma é concomitantemente forma de realização e forma de comunicação. O homem é um ser formador antes mesmo do ato de fazer. A forma reflete os processos de crescimento e maturidade, tão característicos do ato de criar. Esse, “dar forma” de acordo a perspectiva epistemológica hipertextual/proposicional suscita sempre um devir, ou seja, a forma criada é flexível, dinâmica, passível a ressignificações/composições/configurações (LIMA JR., 2005, p. 95). Citando May (1975. p. 136-137): “a paixão pela forma significa um princípio da expressão humana (...) essa paixão pela forma é uma tentativa de dar sentido à vida”. Ainda de acordo com este (MAY, 1975) o processo de maturidade é responsável pela espontaneidade e liberdade no criar.

A criação de conhecimento como um ato artístico compõe-se a partir da capacidade criativa do sujeito, como também de

um fazer, de uma construção, de uma produção, de um processo. Refletindo com Bosi (2000, p. 13, grifos nosso) temos que “[...] a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim em ‘*metamorfose*’, pode chamar-se de artística”. E mais ainda: “[...] a arte é uma produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos” (BOSI, 2000, p. 13). Subtendemos desse modo, que a arte, enquanto processo criativo possibilita que aos sujeitos criar conhecimentos e obras de arte – a obras de vida.

O que significa criatividade e quem trabalha com ela?

[...] a criatividade, como a entendemos, implica uma força crescente, ela se reabastece nos próprios processos dos quais se realiza.

(OSTROWER, 1987, p. 10-25).

A partir desta citação de Ostrower podemos dizer que a criatividade é a própria capacidade do sujeito de elaborar e de (re) elaborar-se. É algo, portanto, que é inerente a todos os homens, todos podem trabalhar com a criatividade. A criatividade envolve a produtividade dos sujeitos, a vontade de encontrar significados, a motivação. Cunha intensifica que a criatividade é essência da pesquisa e da aprendizagem, “[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa” (CUNHA, 1998, p. 88). Lima Jr. (2005) evidencia, pois, que ao criar o próprio sujeito já está implicado em sua criação, e essa relação se dá de maneira complexa, sendo que o sujeito criativo se faz dentro do seu contexto vivencial:

[...] a implicação refere-se à participação do sujeito no ato do conhecimento, fazendo com que a questão da lógica e a questão epistemológica em geral saiam do âmbito do idealismo e retornem ao âmbito da vida e dos contextos humanos, ao âmbito do social, do in-

dividual e, especialmente, ao âmbito da criatividade (LIMA JR., 2005, p 159-160).

Sendo assim, portanto, a criatividade permite que cada sujeito (artistas ou não) elabore possibilidades, e amplie suas potencialidades humanas imbricadas com a *teckné* ou seja, – suas potencialidades humanas tecnológicas –.

O que é o potencial criador e em quais sujeitos se manifesta?

O potencial criador é uma experiência vital, criar é tornar o viver mais intenso, o artista se vivencia no fazer.

(OSTROWER, 1987, p. 31).

Digamos com Ostrower (1987, p. 10) “[...] o potencial criador do homem surge na histórica como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais”. O potencial criador, portanto, se manifesta em todos os sujeitos e coloca em evidência o agir sensível e consciente desses sujeitos. É no potencial criador que se revela a ação humana de criar, de fazer, de instituir. É por meio deste potencial que surgem as novas alternativas. Esse potencial criador elabora-se no sujeito, e como afirma Ostrower (1987, p. 27): “se faz presente nos múltiplos caminhos em que o sujeito procura captar e configurar as realidades da vida”.

Para Dominicé (2010, p. 95) os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de fontes de informação. Sendo que: “o saber de referência está, sobretudo relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiserem ensinar-lhes”. A formação, neste sentido, depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Ainda pensando com Dominicé (2010, p. 95) “[...] a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ao que alguns chamam de identidade”.

Também quanto à formação, em seu estudo sobre atos de currículo, Macedo (2013, p.53) afirma: “ao avaliar a formação como um ato de currículo é fundamental a contextualização das circunstâncias com as quais a aprendizagem acontece”, ainda, “a formação se realiza num laboratório a céu aberto. Nesses termos, as circunstâncias fazem parte do próprio ato de avaliar, porque a aprendizagem reflete essa realidade”.

Para este pesquisador (MACEDO, 2013, p. 53) “[...] quem aprende e compreende é o sujeito, sempre em relação, mas é o único que ao final pode demonstrar a sua condição de estar em formação ou formando-se, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências”. Isso porque a formação na sua base semântica mais elaborada quer dizer modo de ser. Em correlação com este pensamento Fulanetto (2010, p.170) ressalta: “a formação não é algo que acontece em paralelo a vida, mais que se articula a ela”. Sendo que: “ao retornar sua história de vida nos espaços de formação, e ao pensar sobre ela, os sujeitos se reencontram com experiências simbólicas que se apresentam como ideias, emoções, acontecimentos que se destacam do pano de fundo da existência e pedem para serem compreendidos”. Ainda para esta pesquisadora (2010, p. 170): “o adulto, ao entrar em contato com seu percurso, pode buscar, de certa forma, em sua vida, em suas experiências tomar consciência de um plano que vem permeando suas ações. Ao retornar sua história de vida, percebe que elas se articulam, desenhando um plano nem sempre conhecido”.

A formação, ainda pensando com Fulanetto (2010, p. 170), expande seus limites. Pois, “[...] ao acolher os conteúdos ‘não sabidos’ possibilita que a consciência, também, se expanda na vivência desse processo. Dessa forma estará o adulto mais equipado”. Neste sentido, ao valorizar os espaços biográficos, enquanto espaço também de formação, de criação de conhecimentos e, de obras de arte, cria-se a possibilidade de que cada jovem e adulto – sujeito criativo – promova intervenções no mundo, desenvolva experiên-

cias respeitosas de liberdade, e como diria Freire (1996, p. 107) desenvolva “[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Fica explícito, portanto, a idéia de que a atividade educativa instituinte na contemporaneidade com o saber emergente coloca em evidência o próprio percurso dos sujeitos estando sempre em processos criativos, revelado em e revelando registros, reflexões e criações de cada sujeito implicados em sua formação. Sendo que suas potencialidades são geradas singularmente como também nas relações entre os sujeitos. E, a criatividade e o potencial criador em cada um possibilitam a constituição contínua e dinâmica de conhecimentos.

A importância da arte na educação de jovens e adultos

Os dados apresentados neste tópico são resultantes da observação em sala de aula e da realização de um questionário desenvolvidos junto a duas escolas da rede pública estadual de ensino em Salvador, como parte da pesquisa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da pesquisa foram 30 estudantes e 2 professoras da Educação de Jovens e Adultos. A maioria destes estudantes, oriundos de comunidades vulneráveis socialmente, apresenta idade entre 20 e 65 anos, e as professoras envolvidas entre 40 e 50.

Os estudantes da EJA, como explica Ventura (2012, p.74): “são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídas dos direitos humanos essenciais”. Ou seja, a EJA engloba geralmente estudantes desassistidos socialmente e que voltam à escola tentando encontrar nesta, subsídios que lhe proporcione maiores condições de bem viver, seja no mundo do trabalho, seja no mundo da cultura.

Nossa observação mostrou que pensar em arte na Educação de Jovens e Adultos implica pensar em possibilidades de gerar

ações criativas e transformar o próprio contexto sócio-histórico-cultural em que vive. Conduta esta que envolve a própria existência, a cultura, a geração de novos sentidos e possibilidades de transformação da realidade.

Durante a pesquisa cada estudante respondeu a um questionário contendo dez perguntas. Com este procuramos conhecer a compreensão que o estudante da EJA tem a respeito da importância da Arte como componente curricular. Dentre as configurações apresentadas destacamos algumas apresentadas para o conceito de criação e da importância da inserção da Arte no currículo da EJA. Observemos nos Quadros 2 e 3:

Quadro 1 – O que significa criação?

CONFIGURAÇÃO	PAICIPANTE
Deixar a imaginação fluir...	Prof. Lic. Educação Artística
É a capacidade que temos de elaborar uma composição artística.	Prof. Lic. História
Desenvolvimento e criação.	Estudante, ESPGMN
Criação para mim significa saber elaborar as coisas.	Estudante, ESPGMN
Criar algo, experimentar; desenvolver a mente criando algum projeto.	Estudante, CEAS
É poder expressar um talento de saber formar algo.	Estudante, CEAS

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O questionário possibilitou uma aproximação do estudante com os objetivos do ensino e estudo da Arte na Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos estudantes demonstrou satisfação em participar da pesquisa. As professoras das turmas também participaram e responderam ao questionário contendo 10 questões relacionadas à importância da Arte na construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos.

QUADRO 2 – Importância da Arte no currículo da EJA.

CONFIGURAÇÃO	PARTICIPANTE
É fundamental. Não podemos fazer pensar, sem primeiro fazer sonhar.	Prof. Lic. Educação Artística
Entendemos que a Arte preenche uma lacuna que estimula a criatividade e possibilita outras leituras de mundo.	Prof. Lic. História
Facilita mais para que todos tanto conheça as artes e atividades laborais como as artes.	Estudante, ESPGMN
É uma matéria incluída para que nós alunos possamos ter lá na frente um bom currículo e um desempenho lá na frente.	Estudante, ESPGMN
É importante para o desenvolvimento e conhecimento do aluno.	Estudante, CEAS
É fundamental, pois aprendemos mais da cultura e das artes do nosso país e de outros.	Estudante, CEAS

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Nesse ensejo destacamos que ao possibilitar que cada educando reflita sobre seu contexto o professor permite que estes criem e repensem o seu ambiente, e aperfeiçoe suas próprias técnicas de criação. Neste processo de criação inclui-se uma reflexão a respeito da existência, da figura humana: homens e mulheres; jovens, adultos, idosos voltam-se para suas próprias experiências.

O ato de criar, predominante nas aulas de Arte da EJA coloca a criação no cerne da ação curricular, havendo, neste sentido, no próprio ato pedagógico abertura para não apenas expressão, mais incluindo aí interpretação, reflexão e ação realizada pelo professor e pelo educando que dá sentido à sua expressão que pode ser estética, artística, tecnológica ou epistemológica. O professor de arte da EJA que coloca isso em evidência deixa que seus educandos compreendam que nos mais diversos níveis de experiência de vida, de relacionamentos, e de criação podem trabalhar com interpretação e geração de significados.

Tais dados obtidos através da observação e dos questionários evidenciam a necessidade de que a escola seja cada vez mais

repensada como um dos lugares sociais em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, inclusive através da criatividade, bem como a apropriação de saberes visando sempre à elevação dos sujeitos a partir de uma proposta de formação bem estruturada e equilibrada. Portanto, pressupõe-se que neste lugar durante sua trajetória de escolarização, os estudantes desenvolvam suas capacidades intelectuais, que se tornem sujeitos autônomos e críticos e, que aprendam a socializar-se de maneira ética e afetiva. Nas escolas estaduais onde tecemos a pesquisa desenvolve-se atividades e projetos visando alcançar esta meta.

Considerações finais

As criações, pois, constituem-se continuamente a partir das relações histórico-social e possuem caráter contextual. E, por isso mesmo, essas criações também provêm da relação do sujeito com suas experiências, com sua dinâmica interna e com a própria dinâmica do viver. Cada ser humano forma-se num contexto de diálogo, transformação e criação. Desse modo, nesta pesquisa, consideramos cada estudante da Educação de Jovens e Adultos, sujeito criativo, que cria revelando sua inteligibilidade.

Evidencia-se neste estudo, portanto, que as criações acontecem tendo nas relações um manancial, na qual cada sujeito tem a possibilidade de experienciar, criar, criar-se e ao mesmo tempo ampliar potencialidades. Assim, as reflexões aqui apresentadas propõem novas provocações, críticas e novos processos de humanização e a geração de novas possibilidades educativas.

Referências

ANSELMO, Rener. A Linha da Formatividade na Bahia. **Cultura Visual**. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, Salvador, v. 1, n. 5. 2º Semestre. 2003. p. 104-114.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DANTAS, Tania Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: RN EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010. p. 80-95.

DOMINGUES, Diana. **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Ed. UNEB, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Tradução L. L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, E. C. "Individualização historia de vida e formação". In: BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Roseli Amado da Silva. **Em busca da essência: um pensamento plástico filosófico**. Salvador: Editora da Faculdade Integrada da Bahia. FBI, 2003.

_____. **A produção artística e sua relação com as descobertas tecnológicas: uma breve apreciação.** In: Norma Correa. (Org.). *Artes visuais na Bahia*. 1 ed. Salvador: J.J. Randam, 2003. p. 71-76.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo.** *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, Bahia: FUNDESF, 2005.

_____. **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses.** Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 4-53.

LOWENFELD, V.; BRITTON, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstruccionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAY, Rollo. **A coragem de criar.** Tradução Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mattias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Rio Grande do Norte: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campos, 1990.

PEREIRA, R. C. B.; PEREIRA, R. de O. **A questão da docência no ensino superior.** Juiz de Fora: Centro de Pesquisas Estratégicas Paulino Soares de Sousa. UFJF

STANGOS, Nikos. **Conceitos de arte moderna.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1991.

UCKER, Lílian; MARTINS, Raimundo. **Escola: espaço/lugar onde os cotidianos são e estão sendo praticados**. Goiânia: ANPAP, 2005. p. 430-440. 2 v.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Silvio Zamboni. 3. ed. São Paulo: Autores associados. 2006.

Recebido em: 03.07.2015

Aceito em: 20.11.2015

Repensando políticas curriculares: uma perspectiva sobre a promoção da leitura no Município do Rio de Janeiro

BONNIE AXER

Mestre em Educação e Doutoranda do PROPEd/UERJ. Vinculação institucional: Professora Substituta na Faculdade de Educação da UERJ e do CAP- UERJ e Tutora à distância do consórcio CEDERJ/UERJ. E-mail: bonnieaxer@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado defendida em 2012, cujo objeto de estudo foi a Sala de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro (SL). As salas de leitura das escolas regulares do município do Rio de Janeiro são espaços que envolvem leitura, meios de informação e múltiplas linguagens. No presente texto, o que me chama atenção são algumas mudanças políticas mais amplas na Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que (re)configuram esses espaços e as concepções que norteiam o trabalho. Para entender algumas destas mudanças, analisei os três últimos documentos oficiais desses espaços: a Resolução n. 560 de 1996, o fascículo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação – *Multieducação Temas em Debate: Sala de Leitura* – de 2006, e a Resolução n.1072 de 2010, que traz a partir do projeto “Rio uma cidade de leitores”, uma nova proposta de funcionamento para esses espaços. Julgo interessante mencionar que, as resoluções são interpretadas enquanto políticas curriculares. Meus diálogos com estes documentos se dão com base na concepção de currículo como *enunciação cultural* (MACEDO, 2006), visto que, embora se busque algo novo, o currículo traz rastros e os partilha no momento da criação de sentidos outros.

Palavras chaves: Políticas curriculares. Leitura. Enunciação cultural.

RETHINKING CURRICULUM POLICIES: A PERSPECTIVE ON READING PROMOTION IN RIO DE JANEIRO MUNICIPALITY

ABSTRACT

This article is an excerpt of my master’s dissertation in 2012, whose object of study was the Reading Rooms of municipal schools of Rio de Janeiro (SL). Reading rooms of the regular schools in the city of Rio de Janeiro are spaces that involve reading, the media and multiple languages. In this text, what strikes me are some broader policy changes at City Hall and the Municipal of Rio de Janeiro Education (SME / RJ) to (re) configure these spaces and concepts that guide the

work. To understand some of these changes, I analyzed the last three official documents of these spaces: the Resolution 560 of 1996, the issue of updating the Core Curriculum Basic Multieducation – Multieducation Ongoing Debate: Reading Room – 2006 and Resolution 1072 2010 it brings, from the project “Rio a city of readers,” a new operating proposal for these spaces. I think interesting to note that the resolutions are interpreted as curriculum policies. My dialogue with these documents is given based on the curriculum design as cultural enunciation (Macedo, 2006), since although it is sought something new curriculum brings traces and sharing at the time of creation of other senses.

Keywords: Curriculum policies. Cultural enunciation. Reading.

Introdução

O presente artigo é um recorte de minha dissertação¹ de mestrado defendido em 2012, cujo objeto de estudo foi a Sala de Leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro (SL). Tive como objetivo nesta pesquisa entender e analisar os movimentos que fizeram parte da produção curricular para este espaço. No presente texto volto minha atenção para uma perspectiva a respeito das SL, espaço que, desde 1985, possui na Rede Municipal do Rio de Janeiro um trabalho destinado à leitura, que envolve tecnologias e múltiplas linguagens. São estas diferentes configurações que me interessaram ao olhar para as SL das escolas regulares do município do Rio de Janeiro, ressaltando que mudanças políticas mais amplas na Prefeitura e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) (re) configuraram estes espaços e as concepções curriculares e políticas que norteiam os mesmos.

As SL foram criadas em 1985 e, a partir de então, tal espaço passa a contar com uma série de resoluções que organizam o trabalho do mesmo. Vale destacar que assumo aqui estas resoluções enquanto políticas curriculares.

¹ A dissertação se intitulou “Um currículo em movimento: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro” e foi defendida em agosto de 2012 no programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ. A mesma foi produzida sob orientação da professora doutora Elizabeth Fernandes de Macedo.

Para entender algumas das mudanças ocorridas analiso os três últimos documentos oficiais que norteiam o trabalho desenvolvido nestes espaços: a Resolução n. 560/1996, que definiu o funcionamento das SL dentro da Rede Municipal de Ensino do Rio; o fascículo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação – *Multieducação Temas em Debate: SL* – de 2006, que (re)significou e aprofundou os sentidos da resolução de 1996 e, por fim, a Resolução n. 1072/2010, que traz a partir do projeto “*Rio, uma cidade de leitores*”, novas propostas de funcionamento para estes espaços. Vale ressaltar ainda que os três documentos supracitados apresentam sentidos e concepções que caracterizam as diferentes gestões que se encontravam no poder no momento de cada uma das produções.

Estruturo este artigo da seguinte forma: primeiramente farei uma apresentação dos aportes teóricos que fundamentam meu olhar para estas discussões. Em seqüência, busco maior entendimento em torno do processo social de construção de formações discursivas provisórias dos documentos que norteiam o trabalho das SL, buscando perceber as relações contingenciais entre os diferentes discursos e demandas. E por fim, analiso os documentos selecionados para este trabalho e alguns depoimentos cedidos em entrevista devidamente gravada e transcrita com a coordenadora da Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ) – Departamento responsável pelas SL, para melhor compreender o processo de produção destas políticas no momento em que a pesquisa foi realizada.

Currículo e política: algumas perspectivas

Na pesquisa supracitada, analisei os movimentos que envolveram as resoluções e documentos da SL tomando como esteio a concepção de currículo enquanto *enunciação cultural* (MACEDO, 2006a; 2006b; 2011). Para o desenvolvimento deste projeto meu

argumento central é a suspeita acerca da possibilidade de formação de sujeitos leitores amplos num espaço de regulação, que ainda é característica da escola. Um espaço que se organiza tendo em vista a formação de sujeitos cujos conteúdos de suas identidades estão definidos *a priori*.

Esta concepção me auxilia na compreensão do currículo não como algo normativo, instrumento de reprodução de sujeitos e posturas, mas como espaço/tempo de enunciação cultural em que sentidos são produzidos e reproduzidos continuamente. Desta maneira, acredito que, ainda que se busque algo novo, pois toda a produção cultural busca a enunciação de algo que ainda não tenha sido dito, simultaneamente o currículo traz rastros (DERRIDA, 2001) que são partilhados no momento da criação de novos sentidos. Estes rastros que vem à tona no momento da vivência de uma da política curricular trazem consigo limitações e lacunas da mesma política. Produzem-se sentidos outros não esperados, o que faz do currículo algo imprevisível, trata-se, portanto de um currículo que necessita ser interpretado de forma ambivalente e contingente.

Sendo assim, defendo que a produção de sentidos em negociação acontece em todas as instâncias de produção da política curricular. Sentidos são continuamente produzidos, negociados e disputados, da produção do texto oficial e nos espaços escolares também se fazem presentes, uma vez que não interpreto a política enquanto algo que é diferente da prática. Nessa perspectiva, entendendo o texto da política e a prática como processos de produção de sentidos e de currículo.

Com tais perspectivas, assumo o currículo como produção cultural de forma que seja possível romper e ir além das inúmeras dicotomias que existem no campo (currículo vivido/currículo oficial, currículo praticado/currículo escrito). Penso o currículo enquanto uma produção contingente marcada pela negociação cultural entre discursos que estão constantemente em disputa para

significar o mundo. Ao descrever e pensar o currículo como uma produção cultural, não diálogo com a visão de uma cultura universal, ou numa cultura que seja superior e por isso a desejada. Penso na cultura para além de repertórios de saberes e significados que são partilhados historicamente e são passados de geração para geração, mas também como um lugar de enunciação (BHABHA, 2003), um espaço de criação.

A partir desta perspectiva interativa da cultura percebo-a como algo composto e recomposto constantemente. Trata-se de uma construção contínua de sentidos, a partir da relação entre uma ampla variedade de fontes resultantes de um processo híbrido e fluido. Vivemos hoje o que interpreto como fluxo cultural, fruto da globalização e da ampliação do contato intercultural resultante dos avanços tecnológicos (MACEDO, 2010). Ao pensar a partir de um fluxo de culturas, me apoio novamente na autora ao dizer que:

O momento atual poderia ser resumido por uma palavra: fluxo. Fluxo de capital, de informação e idéias, de pessoas. Em conjunto, tais fluxos dificultam a sobrevivência de totalizações e explicitam as diferenças. Fica mais difícil referir-se à cultura da humanidade ou a culturas nacionais quando as nações estão em risco e as culturas locais ganham visibilidade (MACEDO, 2010, p. 9).

É com esta mesma percepção acerca da cultura que concebo o currículo. A partir desta perspectiva de fluxo, pensar o currículo enquanto uma construção de sentidos que não se completa, sendo contingente provisória e inacabada se faz mais interessante. Penso o currículo como fluxo constante onde se produzem sentidos inúmeros que validam posturas e discursos que são postos e negociados nas diferentes instâncias de produção curricular. Interpreto tais sentidos, sendo politicamente construídos e desconstruídos a todo o momento. Assim falo de um currículo ambivalente e con-

tingente cuja sua política se fecha provisoriamente e se atualiza a cada novo contexto e a cada nova demanda.

Trabalhar então com o currículo enquanto espaço-tempo de fronteira e a cultura enquanto enunciação traz implicações diretas de como compreender a política e o poder. Penso então num poder híbrido (CANCLINI, 2006), que exige outra concepção de política e de hegemonia. Sendo assim, acredito que os textos curriculares são textos coletivos e contingenciais, e na SL não acontece diferente. Acredito que tais textos são produzidos e contextualizados, visto que parto da ideia de Mainardes (2006) de que a política curricular não é finalizada e fixada no momento de sua criação, mas penso que estes textos políticos podem e precisam ser (re)lidos, (re)contextualizados e (re)significados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Para pensar então numa política curricular pautada na contingência, uma política curricular que não traz a meu ver uma verdade única, mas sim diversas interpretações, formas de significar e conceber um futuro é que me aproximo das idéias de Lopes (2005; 2008; 2010), Ball (1992; 2001) e Laclau (2004; 2005) quando me auxiliam a pensar a política como algo inacabado e recontextualizado a todo o momento num ciclo contínuo de produção cultural.

Embasada em Lopes (2010, p. 30), trago outra forma de pensar e olhar para as políticas de currículo, ao defender:

[...] ser possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas auto-explicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos.

Assim como a autora, acredito que embora pensemos, levando em consideração a fluidez das decisões, demandas e discursos que perpassam a construção curricular, para nos comunicarmos, para fazermos política – as políticas curriculares – reconheço que

grande parte vezes é preciso fixar, ainda que provisoriamente, identidades, significações, decisões e discursos numa determinada política curricular. Mas da mesma forma reconheço que tais fixações, são momentâneas e que podem ser reconfiguradas durante todo o processo de produção. É assim que interpreto os documentos que embasam o trabalho das SL.

Opero com o entendimento de política de maneira a questionar as identidades e posicionamentos fixos. Nesta perspectiva, opto por operar com uma definição de poder que não depende de uma definição fixa de posição, ou determinação *a priori*, mas uma relação política que é definida contingencialmente. Neste sentido, a escola deixa de ser apenas espaço de implementação de práticas e se configura também, enquanto um espaço de produção política, um centro de produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Busco assim pensar a luta política sem fronteira entre o EU e o OUTRO, operando no entre-lugar. Não se trata de fronteira enquanto limite, mas sim enquanto arena de disputa e vivência.

Para tanto, concebo a política, também embasada em Lopes (2008), como texto e discurso. Nesse sentido, a política enquanto texto possibilita uma multiplicidade de leituras que permite a criação de algo novo, já a política enquanto discurso, é a dimensão do próprio político, ou seja, práticas institucionais que criam uma ordem com um caráter mais normativo e sem uma totalidade. E é dentro desta perspectiva, atuando com a política como discurso e como texto é que me contraponho às análises que operam com o fechamento engessado das políticas curriculares. A política curricular encarada como texto e discurso permite inúmeras leituras que possibilitam a compreensão de um currículo elaborado num movimento e numa produção inacabada que envolve múltiplos contextos. Tal percepção nos auxilia no entendimento do Estado articulado com as micropolíticas. Coloco-me assim, contrária a uma visão Estadocêntrica de política, pois acredito que tal abordagem não

nos permite perceber a complexidade que está por trás de uma produção curricular.

Segundo Laclau (2005), na dimensão do político, onde existem consensos conflituosos, relação entre adversários e decisões contingentes tomadas num terreno indecidível, é necessário um fechamento momentâneo e provisório de algumas particularidades – é o que o autor chama de cadeia de equivalentes - para que haja diálogo e negociação entre diferentes demandas. Assim, o autor defende um fechamento contingente em que tal grupo, neste caso penso os grupos envolvidos na construção curricular, se estruturam em torno de uma semelhança que os equivale. Cria-se então uma totalidade que é assumida como universalidade dentro de uma cadeia equivalencial não fixa. Tal totalidade particular assumida como universal, é a interpretação que o autor possui de hegemonia, interpretação com a qual também opero.

Tal totalidade que não se fecha. Uma estrutura não fixada se constrói a todo o momento, pela própria ação e posição do sujeito e de suas demandas. Tal perspectiva me faz encarar toda política curricular sem um fechamento engessado, mas provisoriamente com fixações e aberturas atualizadas a cada novo contexto e a cada nova demanda.

Ao assumir o currículo como uma produção cultural defendo que todos os atores sociais precisam estar e estão envolvidos em sua elaboração, neste sentido, trago a compreensão de Ball e colaboradores (1992), quando nos dizem que os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos do processo de formulação e implementação das políticas, mas também as produzem e (re)significam nos diferentes contextos onde passam. Os sujeitos curriculares também são formuladores de política, pois os textos curriculares são produzidos num processo político, onde diversas representações são hibridizadas.

Esta perspectiva de Ball e colaboradores (1992), revisitada por Lopes (2008, 2010) me ajuda entender os processos de continuaida-

de da construção curricular através de uma abordagem da política que considera a existência de três diferentes contextos: influência, produção e prática, que compõem o ciclo contínuo de políticas de Ball. Cabe ressaltar que na perspectiva deste ciclo contínuo estas três esferas encontram-se profundamente interligadas e a relação entre elas não é hierárquica e nem linear, mas de fato contínua a partir de um ciclo. O contexto de influências está associado ao momento em que as decisões políticas são tomadas e os discursos são construídos (organismos internacionais, partidos políticos, governo e redes sociais do poder legislativo). Os jogos de poder que se dão nessa arena são profundos e mobilizam acordos entre grupos com interesses diversos. Atrelado a este está o contexto de produção do texto político, que se refere ao momento em que aquilo que se encontrava no plano das ideias é sintetizado para o acesso de um público com interesses mais gerais. Por fim, temos o contexto da prática, que mostra que o texto não se finaliza no momento de sua elaboração, podendo ser contextualizado de acordo com os diferentes locais onde serão apropriados.

A principal contribuição que trago do ciclo contínuo de políticas é a não implementação das políticas curriculares de forma mecânica, acredito que a aceitação da proposta vai além da implementação, Ball e colaboradores me ajudam a pensar que as políticas curriculares podem ser e são (re)criadas e (re) significadas continuamente. Ou seja, me permite perceber os tantos efeitos que as ações centralizadas, os marcos políticos e econômicos são gerados também das ações cotidianas e locais e as mesmas interferem nas agências políticas. O não fechamento da estrutura trazido por Laclau (2004, 2005), muito contribui para explicar esta lógica da continuidade do ciclo de políticas e conseqüentemente para meu entendimento a respeito das mudanças e movimentos que existem na organização, nos discursos e nos documentos das SL.

Sendo assim, penso ser o currículo uma produção cultural que não desconsidera as especificidades existentes em cada políti-

ca e que reconhece a produção do conhecimento presente em cada instância do processo de sua produção. Com base nas concepções trazidas aqui, construo e compartilho com os autores aqui já apresentados uma visão outra do currículo, que está além da seleção de saberes da cultura dominante – discursos homogêneos – mas sim um espaço-tempo onde podem ser negociadas diferentes culturas e perspectivas.

Um olhar para as políticas de leitura: as salas de leitura e seus documentos

Com o embasamento teórico apresentando anteriormente, trago os últimos três documentos que organizam o funcionamento das SL². Com estes, busco perceber as movimentações e os discursos que perpassam os diferentes momentos políticos que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro passa e marcam seus documentos. Para me auxiliar em tal análise, trago ainda trechos da entrevista que realizei³ com coordenadora da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, que é também a redatora final do único documento curricular que a SL possui.

O primeiro documento que trago é a resolução n. 560, de 11 de janeiro de 1996, esta resolução define a atual apresentação das SL, 30 SL Polo e o restante de SL Satélite. Esta configuração foi anunciada em 1992⁴, quando as SL Pólo foram criadas (Portaria n. 36/92/E-DGE –22/09/92), salas estas que passam a dispor de acervo ampliado de equipamentos eletrônicos, servindo de suporte e apoio para as demais SL, as chamadas SL Satélites.

A resolução de 1996 então confere pela primeira vez em documento oficial, a responsabilidade de colocar em prática a proposta

² Os documentos de toda a trajetória das salas de Leitura de 1985 até 2011 se encontram na dissertação já mencionada.

³ Entrevista realizada em 11 de Maio de 2011, para compor a pesquisa de campo.

⁴ Ver esta discussão também em AXER (2009).

dos Núcleos de Mídia Educação nas 30 SL Pólo⁵ e aos professores das mesmas. Para isso, esses profissionais passam a ter a necessidade de possuírem conhecimentos especializados em Gerência de Projetos Mídia Educativos, além das atribuições apontadas em resoluções antecedentes. Neste sentido estes professores passam a participar de oficinas e cursos destinados somente aos professores de SL que passam a gerenciar os recursos de mídia educacional e a propiciar a participação de professores e alunos em um processo de produção coletiva das práticas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO⁶, agora contando com um dinamizador de seus produtos nas escolas.

Dentro desta nova configuração, as salas passam a: promover atividades que compreendam empréstimos do acervo, orientação à pesquisa, oficinas, exposições, feiras, concursos, sessões de vídeo com debates, rodas de leitura, encontro com autores, produção de programas de vídeo, de rádio, jornais, sites, tendo sempre como objetivo estimular a criatividade, o senso crítico e a produção do conhecimento. Embora tenham sido pensadas a princípio como espaços de práticas leitoras de textos estritamente literários, neste momento, as SL encontram-se também definidas enquanto espaços multimidiáticos. Assim, a concepção de leitura se alarga de tal forma, que as Salas a meu ver, passam a ser espaços de multimeios, espaços onde as diversas tecnologias e mídias existentes na escola ganham visibilidade. As Salas agora precisam além de promover a leitura, dinamizar os meios de tecnológicos na escola.

É interessante mencionar que 1996, além de ser ano da grande resolução que regulamentará o funcionamento das SL por mais de dez anos, é também o ano da distribuição do Núcleo Curricular

⁵ Em resoluções anteriores, as salas de leituras foram divididas em satélites e pólo. As salas pólo trabalham então em prol do funcionamento das satélites, é nas salas pólos que ficam ainda os maiores acervos de materiais audiovisuais

⁶ A MULTIRIO é a Empresa de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltadas prioritariamente para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Básico *Multieducação* (NCBM) a toda a Rede Municipal do Rio. Embora a rede do Rio de Janeiro esteja apresentando desde o ano de 2009 novos documentos curriculares, em sintonia com a gestão administrativa que se iniciou em 2009, a Multieducação ainda deixa rastros de um currículo que ainda hoje é vivenciado nas escolas. Afinal, um currículo não se esgota e não é superado, é sempre vivenciado e produzido continuamente. Neste sentido, o currículo se constitui na vivência que dialoga com sentidos ditos e não ditos.

O NCBM foi criado e distribuído a toda a rede fundamentalmente com a intenção de “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p.108), buscando uma unidade na diversidade. Buscava-se com a sua criação uma unidade na própria rede, visto que estamos falando de uma rede grandiosa, que hoje abarca cerca de 1.062 escolas. Procurava-se então um documento curricular que falasse a todas às escolas. Embora as SL não sejam mencionadas neste documento, a mesma sofre uma ampliação em seu trabalho, que a partir de então passa a ser afinado com a perspectiva de outras linguagens.

Em entrevista com a coordenadora⁷ da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, ela nos explica o motivo da não entrada das Salas na Multieducação:

Ela não entra no documento curricular por que? Porque não era entendido naquele momento que, a perspectiva que se tinha naquele momento era que se as SL entrassem como ingrediente fixo no currículo, ela poderia ser engessada como uma disciplina: hora da SL, com tempos de aula, grade [...]. Então a idéia era que ela fosse entendida como um projeto especial [...].

Este é um fato que merece atenção neste documento curricular, visto que é distribuído a todas as escolas em 1996, mas so-

⁷Tendo a mesma ocupado o mesmo cargo nas gestões anteriores, a entrevistada é ainda redatora final do fascículo de atualização da Multieducação, que será apresentado mais à frente. Vale destacar ainda que a mesma é uma pessoa extremamente importante para a histórias das Salas de Leitura.

mente em 2006, após 10 anos da sua implantação e após 21 anos do surgimento das SL nas escolas regulares da rede é que a Multieducação fala diretamente das intenções e do trabalho das salas em um de seus fascículos de atualização. Até então, as SL funcionavam com diretrizes e documentos próprios internos.

Algumas orientações da Resolução de 1996 mencionada anteriormente foram ressignificadas pelo fascículo de atualização. Tal fascículo se intitula “*SL*” – *Temas em debate*, que foi produzido pela anteriormente denominada Divisão de Mídia e Educação⁸ em 2006. É este o segundo documento que trago para tecer meu olhar sobre as SL. O mesmo redirecionou alguns aspectos do trabalho, assinando a necessidade de se rever as funções destinadas ao professor da mesma, descritas na resolução já mencionada.

Vale destacar que a criação deste e de outros fascículos de atualização se deu a partir de 2003, num contexto onde o Departamento Geral de Educação realizou consultas sistemáticas aos diferentes níveis de atuação da Secretaria Municipal de Educação, objetivando a Atualização da Multieducação. Nortearam a discussão alguns questionamentos, como: O que falta? O que deveria ser aprofundado? Sugestões para a atualização da proposta. Nesse processo as SL emergem como uma das demandas para se ter uma publicação. Assim, as Salas ganham um documento que pela primeira vez traz muito claramente a proposta de trabalho das mesmas dentro das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A este respeito, a coordenadora da Gerência de Mídia da SME/RJ indica:

Anos mais tarde, quando a Multieducação fez dez anos, a avaliação que se tinha naquele contexto era outra. Não! Agora a gente precisa justamente dar um

⁸ Tal divisão mudou de nome na atual gestão, mas vale lembrar que eram algumas das atribuições nesta época: Planejar e coordenar o processo de acesso de professores e alunos aos meios de comunicação e suas linguagens; Propor políticas de capacitação para professores regentes dos Núcleos de Mídia Educação e Salas de leitura; Ampliar a acervo de material especializado nos Núcleos de Mídia Educação e nas Salas de leitura, entre outras.

status de atividade integrada ao currículo da escola. Que tem uma identidade própria, mas que precisa dialogar! E aí, politicamente também se avaliava que era uma iniciativa importante reconhecer este trabalho e a identidade dele dentro da rede.

É assim que as SL ganham maior visibilidade. Este fascículo que a agora é foco de meu olhar é o único documento curricular oficial que existe a respeito destes espaços, visto que todos os documentos curriculares até então existentes não eram oficiais. As resoluções, documentos até então existentes, eram destinados somente aos professores da SL, direção e coordenação, já este fascículo da Multieducação, assim como a própria, foi distribuído a toda a Rede, o que fez com que a SL ganhasse visibilidade na própria Rede Municipal. Vale ressaltar ainda que, com este fascículo, é reconhecido também o trabalho dos professores, que agora se sentem representados na Rede ao serem incorporados no documento curricular vigente.

O fascículo em questão é um documento bem estruturado e embasado teoricamente, com autores contemporâneos e relevantes na área da leitura. Este currículo tem o objetivo de apresentar os principais aspectos que constituem tal trabalho, buscando situá-lo no contexto da escola e ampliando o diálogo estabelecido com a Rede Pública Municipal de Ensino para além dos limites de cada SL. Embora seja um documento com um cunho basicamente teórico, o mesmo nos dá idéia do funcionamento das salas. Neste sentido representa um marco importante na trajetória do trabalho que vinha sendo construído, visto que propõe e coloca em discussão a necessidade do desenvolvimento de ações que relacionem leitores, textos e diferentes leituras, considerando a leitura como uma atividade que pode ser dar tanto dentro como fora da escola.

A proposta se constitui, portanto, num poderoso instrumento de aproximação entre leitores e leituras, traduzindo-se num convite a toda a comunidade escolar

para o encontro com diversos textos e diferentes suportes textuais (RIO DE JANEIRO, SME, 2006, p. 19).

Este fascículo traz ainda outras questões que considero cruciais para a organização do documento como das próprias salas. Primeiramente, o documento defende uma sala que valoriza a leitura em si, o próprio ato de leitura e a não didatização da mesma:

A fim de evitar a *didatização do texto*, as práticas de leitura literária na escola devem favorecer o exercício da criatividade, da alegria, da fantasia e da imaginação, uma vez que o compromisso do texto literário é com o simbólico, e sua função é, sobretudo, emancipatória (RIO DE JANEIRO, SME p. 14).

Nesse sentido, a leitura, antes cumprida de forma “não-espontânea e não-desejada, deve dar lugar às práticas intertextuais” (IBIDEM, p.13), em que os alunos podem e devem interagir com diferentes textos, assim como diferentes gêneros discursivos. O documento traz uma posição antagônica em relação à imposição de um único modelo de leitura, de interpretação dos textos lidos, “pois cada leitor é co-autor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita” (IBIDEM, p.14). As SL passam a ser vistas por toda a escola como espaço essencial para o exercício de práticas leitoras, em especial de uma leitura que possa ser vivida de diferentes maneiras. O trabalho realizado começa a apontar para a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes textos e suportes textuais, é a perspectiva de múltiplas linguagens que agora aparece.

A partir de tais perspectivas, o fascículo defende um espaço dedicado à leitura, de forma que esta seja vivida intensamente, mas também a promoção de leituras diversas, a partir de uma visão ampla de leitura. Assim as diferentes mídias passam a ter espaço nas SL, como a TV, o rádio, o jornal, a internet, pois estes também trazem textos que possibilitam leituras das mais diversas. Com estas dimensões mencionadas acima, que reconheço sendo as norte-

adoras do trabalho das SL, questiono: A necessidade de articular diferentes demandas (mídias em geral) não fez com a leitura em si se perdesse? Seria a SL um lugar de encontros, ou seriam desencontros?

Acredito que a concepção de leitura desenvolvida e ampliada pelo fascículo permite uma Sala que promova encontros dos mais diversos, com leituras das mais variadas. Trata-se de uma perspectiva de leitura a partir de múltiplas linguagens, perspectiva essa que muito dialoga com a intenção da própria gestão da Secretaria naquele momento, visto que tal visão se faz presente em outros fascículos de atualização e nos próprios produtos da SME/RJ da Multirio distribuídos na época. Um exemplo é a tão conhecida série *Juro que Vi*⁹, uma série de desenhos animados, produzido pela Multirio em parceria com uma SL da Rede, onde alunos da escola tinham contato com diferentes linguagens que auxiliavam na construção de um desenho animado final.

Ao trazer estas breves apresentações de movimentos significativos no funcionamento e na representação curricular deste espaço, julgo ser extremamente relevante destacar que atualmente a SME/RJ, juntamente com a prefeitura do Estado possui uma nova gestão, iniciada no ano de 2009. Esta mudança de gestão trouxe modificações e posições significativas para o funcionamento das atuais SL. Sendo assim, novos sentidos e concepções vão sendo negociados com os que até então estavam postos.

Uma das primeiras propostas da nova gestão da SME/RJ foi o projeto intitulado “*Um Salto de Qualidade na Educação Carioca*”¹⁰, projeto este que dialoga com todas as escolas a partir de outros projetos. Diante dos baixos índices de rendimentos recebidos pelos alunos na Prova Brasil, especialmente em Língua Portuguesa e

⁹ Trata-se de uma série de com cinco desenhos animados que valorizam o folclore brasileiro e que foram todos realizados numa SL da 3ª CRE. Uma discussão mais detalhada de tal produção encontra-se em outros trabalhos: AXER (2008).

¹⁰ Projeto integrado de intervenção para acabar com a aprovação automática e melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças do Rio de Janeiro.

Matemática criam-se projetos ligados ao *Salto de Qualidade* que passam a ser desenvolvidos nas escolas da Rede a fim de melhorar tal situação. São estes projetos: 1.Revisão Geral de Aprendizagem de Português e Matemática, 2.Recuperação de Aprendizagem, 3.Escolas do Amanhã- uma abordagem nova para a Educação em áreas de vulnerabilidade da infância e juventude, 4. Escola de Mães, 5.Rio uma Cidade de Leitores, 6.Creches que educam e 7.Universidade Virtual do Educador Carioca. Todos os projetos visam melhorar a qualidade de Educação nas escolas Municipais do Rio.

Especifico meu interesse no projeto 5. *Rio uma cidade de leitores*, visto que, trata-se de um projeto que necessita inteiramente da parceria com os trabalhos desenvolvidos nas SL e possui como principal objetivo a promoção da leitura que envolva um conjunto de ações de incentivo para uma cultura leitora carioca. Percebo aqui outro posicionamento em relação à concepção de leitura, que neste momento trata-se de uma concepção de promoção de leitura em si.

Neste sentido, as SL tendem a promover a articulação das ações de promoção da leitura dentro e fora da escola, um olhar mais aprofundado, mais centrado nesta questão, que já havia sido trabalhada anteriormente, mas agora ganha uma atenção especial: atender às comunidades ao redor da escola. Apresenta-se como uma diretriz de trabalho estabelecer parcerias da escola com seu entorno, dialogar com as bibliotecas municipais de forma mais intensa. Segundo a apresentação que se encontrava no site da SME/RJ, tal projeto possui como principais características:

*Instalar o Conselho Carioca de Leitura; *Formar multiplicadores de leitura com professores, voluntários e bolsistas em toda a cidade, com ênfase nas Escolas da Paz; *Abrir a SL para as famílias e implantar SL em espaços ociosos nas comunidades de alta vulnerabilidade da infância e juventude; *Círculos de Leitura – selecionar os alunos mais apreciadores de leitura nas Escolas

da Paz e ler com eles os melhores livros da literatura universal para cada faixa etária (a partir de 10 anos); *Levar a SL da escola ao bairro, à praça e à praia, com empréstimo de livros, contação de histórias e escritores; *Distribuir 2 livros por trimestre aos professores¹¹[...].

A partir deste projeto, a SL no ano de 2009 começa a moldar seu trabalho com tais funcionalidades, possuindo como principais ações: planejar, coordenar, executar e avaliar ações específicas do projeto “*Rio uma cidade de leitores*”; organizar o acervo das salas tanto para a comunidade escolar como para seu entorno; elaborar plano de ação que inclua a promoção de leitura juntamente com o PPP de cada escola; estabelecer parcerias com a comunidade local, com as bibliotecas, envolver os pais em ações de promoção da leitura, priorizar as Escolas do Amanhã¹², apoiar a recuperação escolar [...].

Em março de 2010 as Salas ganham uma nova resolução: SME n. 1072, de 31 de Março de 2010. Nesta resolução, as SL são apresentadas já em seu primeiro artigo *como espaços voltados para a promoção de leitura literária*, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares, funcionando como estruturas de suporte inclusive para o reforço escolar. No mesmo parágrafo, o documento reitera que a formação do leitor implica uma considerar outros suportes textuais que contemple a diversidade de textos e formatos existentes.

Tal resolução mantém o que já havia sido descrito na resolução anterior de 1996, mas incorpora atividades que envolvam o projeto *Rio uma cidade de leitores*, assim como modifica a estrutura da SL Pólo. Nesta resolução, assinala-se a deliberação de haver

¹¹ Acesso em dezembro de 2009: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>

¹² Programa Escolas do Amanhã, foi criado na gestão que se iniciou em 2009 na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental. Vale ressaltar que estas escolas selecionadas estão localizadas em áreas conflagradas ou recém-pacificadas na cidade.

somente um professor por Sala, o que é uma mudança com relação à resolução anterior, que citava a necessidade de três a cinco professores.

Assim, com este movimento histórico das Salas, com estas modificações e ampliação das atribuições para as SL, percebo claramente a movimentação política e a legitimação de discursos que movimentam diretamente o funcionamento destes espaços. Acredito, portanto que as mudanças de gestão modificam diretamente as salas e concordo com a coordenadora da Gerência de Mídia quando me indicou em seu depoimento que:

[...] cada gestão traz a sua marca, seus projetos, sua identidade, então a rede tem uma trajetória que os secretários vêm e vão, passam por ai, uns são da rede outros não são da rede enfim, mas estão naquele momento naquele período, a rede não, a rede fica. E a rede é o somatório de todas essas marcas que são deixadas ao longo de cada trajetória.

Algumas considerações

Embasada em minhas leituras a respeito de currículo e de funcionamento político, interpreto as atualizações e as tantas modificações de funcionamento das SL, assim como a própria atualização curricular que a Multieducação sofreu com a entrada de novos temas em sua discussão, enquanto uma tentativa de manutenção do trabalho que as próprias SL se propunham originalmente, que é a promoção da leitura. Ao rever alguns de seus conceitos, ao ampliar suas discussões as Salas trazem novos discursos que tentam a cada novo contexto dialogar com diferentes demandas: mídias e tecnologias na escola, alunos com baixos índices, professores que precisam dar reforço em prol de um objetivo que ao longo de sua história se mantém: *o incentivo pelo gosto à leitura*. Assim as SL passam a falar a diferentes destinatários, mas com a mesma proposta em sua base.

Neste sentido, interpreto a política curricular, e aqui em específico as políticas que moldam o trabalho das Salas, sem um fechamento definitivo, mas provisório que se atualiza, e se (re) cria a cada novo contexto, a cada escola e a cada demanda. Entendo que é esse *Currículo Outro*, que possibilita a construção para além do que colocado no documento, mas que permite mexer e remexer nas propostas que chegam, que nos permite negociar a fim de dialogar com os atores que estão envolvidos no processo de produção. Desse modo, concordo com Laclau (2005) quando indica que numa construção política há uma construção de sentidos contínua, desta mesma forma penso esta produção de sentidos contínua presente no currículo das SL.

Acredito que as SL se (re) configuram constantemente, levando em consideração o que está posto em cada contexto ao qual estão inseridas e às demandas com as quais dialoga no momento de legitimação de tais discursos. Penso que a própria concepção de leitura com a qual a SL opera é forjada ao longo da história, visto que tal concepção é vivida de forma inacabada, também provisória, que leva em consideração os movimentos externos e internos que influenciam diretamente seu trabalho. Trago então, mais uma fala da coordenadora da Gerência de Mídia e Educação que muito nos explica sobre todos estes movimentos.

Desde quando muda uma gestão, de muito tempo 6 anos basicamente com diretrizes muito parecidas. Ainda que houvesse mudança, uma troca de gestão no meio do caminho. Era uma gestão de continuidade e foi eleito um sucessor indicado pela gestão da época. Então a equipe foi basicamente mantida, a diretriz, o trabalho tinha a mesma direção. Mas quando você muda uma diretriz, acrescenta outros ingredientes, a rede tem um tempo para se acomodar, é um ano e meio de gestão. Então a gente está vivendo esse tempo, então as pessoas estão aplaudindo algumas coisas, estranhando outras, se adaptando a outras e isso faz

parte do processo. E a SL nesse curto espaço de tempo já teve muita mudança.

Foi tentando acompanhar todo o movimento que documentos, discursos e a percepção de leitura causam na escola e na SL que busquei elaborar aqui um olhar sobre as políticas curriculares que moldam e são moldadas pelos seus sujeitos, que moldam e são moldadas pelas próprias SL. Terminei esta artigo trazendo uma das tantas interpretações sobre o que de fato é para cada escola a SL. Trata-se uma apresentação que se encontrava em uma das SL onde estive durante a pesquisa de campo e que, a meu ver, traz o olhar destas professoras em relação ao espaço que é mantido com elas e por elas.

Seleciona e incorpora princípios éticos que promovem mudanças;
Aproxima pessoas situadas em espaços diferentes;
Lida com diferentes grupos culturais;
Analisa criticamente o poder das tecnologias.

Dinamiza a relação professor-aluno;
Estabelece interação com as linguagens.

Leva-nos a responsabilidades mútuas;
Entende os diferentes modos de produção;
Integra trabalho/produção/prazer;
Transforma o meio ambiente;
Ultrapassa os limites da sala de aula;
Recupera o entusiasmo e transforma o diálogo;
Aproxima e busca a convivência digna e construtiva.

Referências

AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento**: mudanças na configuração das Salas de Leitura do Município do Rio de Janeiro. Dissertação defendida em agosto de 2012 no programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ.

_____. **Sala de Leitura: lugar de encontros ou desencontros?** In: É preciso transver o mundo. 17º COLE, 2009.

_____. **Juro que Vi: analisando a produção curricular através da mídia para crianças.** In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, XIV ENDIPE, 2008.

_____; VELLOSO L. **Discutindo Currículo e Cultura: A Série Juro Que Vi em Questão.** In: Pedagogias sem fronteiras – 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais, 2008.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology.** New York: Routledge, 1992.

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

CANCINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

DERRIDA. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: Mouffe, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista.** Buenos Aires: Fondo de cultura economica, 2004.

_____. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, jul.-dez. 2005, v.5, n. 2, p. 50-64. Disponível em: <http://www.curriculosemfonteiras.org/artigos.htm>).

_____. **Cultura e diferenças nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia.** In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, XIV ENDIPE, 2008.

MACEDO, E. Currículo, Política, Cultura. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, XV ENDIPE, 2010.

_____. Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais? **Cadernos de Pesquisa**, n. 36, 327-356, 2006a.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez., 2006b.

_____. Currículo e Diferença. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, XV ENDIPE, 2010. (mimeo).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico Multieducação.** Rio de Janeiro, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação temas em debate: Sala de Leitura.** Rio de Janeiro, 2007.

_____. Resolução SME, n.560. Rio de Janeiro, 11/01/96.

_____. Resolução SME, n. 1072. Rio de Janeiro, 31/03/2010.

Recebido em: 12.02.2015

Aceito em: 14.10.2015

O uso do laptop educacional e aulas de Matemática: possibilidades de integração às práticas pedagógicas no ensino de Álgebra

FERNANDA ELISBÃO SILVA DE SOUZA

Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil. E-mail: fernanda.elisbao@gmail.com

SUELY SCHERER

Mestrado em Modelagem Matemática. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Brasil. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Vínculo Institucional: Membro de comitê assessor. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – (PPGEduMat). E-mail: susche@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo analisar possibilidades de integração do laptop educacional às práticas pedagógicas de professores de matemática no ensino da álgebra do 8º ano. A pesquisa foi baseada nos estudos das abordagens do uso de computadores na educação e integração de tecnologias ao currículo escolar. A metodologia adotada foi da observação participante, sendo a observação realizada em uma escola pública, de dois professores, durante planejamentos de aulas realizados em parceria com a pesquisadora, e desenvolvimento de aulas com o uso do laptop educacional. Observou-se que os professores apresentaram dificuldades no processo de integração do laptop em suas práticas pedagógicas, mas há possibilidades desta tecnologia ser integrada ao ensino de álgebra do 8º ano em aulas de matemática, em especial com o uso de *applets*.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Abordagens com uso de computadores. Projeto UCA. Álgebra.

USE OF EDUCATIONAL LAPTOP AND MATH CLASSES: INTEGRATION POSSIBILITIES FOR PEDAGOGICAL PRACTICES IN ALGEBRA TEACHING

ABSTRACT

This article is part of a research that aimed to examine possibilities of integration of educational laptop to the pedagogical practices of teachers in the teaching of algebra in 8th grade. The research was based on the studies of approaches to using computers in education and integrate technology into the school curriculum. The methodology was participant observation, with an observation made in a public school, two teachers for lesson plans in partnership

with the researcher, and developing lessons using the educational laptop. It was observed that teachers had difficulties in the integration of the laptop in their teaching process, but there are possibilities of this technology to be integrated into the teaching of algebra in 8th grade math classes, especially with the use of applets.

Keywords: Pedagogical Practices. Approaches to using computers. UCA project. Algebra.

Introdução

As dificuldades na aprendizagem de álgebra são discutidas por alguns pesquisadores como Gil (2008) e Viola dos Santos (2007), que identificaram que alunos apresentam dificuldades em álgebra, na interpretação de problemas algébricos que exigem uma tradução da linguagem natural para a linguagem simbólica. Esses autores consideraram que as dificuldades são decorrentes de obstáculos como a relação entre a álgebra e a aritmética, e a interpretação de enunciados de problemas envolvendo a álgebra.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), identificamos a importância do ensino da álgebra. De acordo com esse documento (BRASIL, 1998, p. 115): “O estudo da Álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas.”.

Ao considerar a importância de investigar o ensino e a aprendizagem da álgebra, na pesquisa que neste artigo apresentamos um recorte investigou-se possibilidades de integração dos laptops educacionais em práticas pedagógicas no ensino da álgebra.

Os laptops educacionais são oriundos do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que tem como objetivo o uso de tecnologias para promover a inclusão digital. O programa foi estruturado pelo MEC, de modo a se integrar aos planos e projetos educacionais de tecnologia educacional. A primeira fase Pré-piloto

do projeto Um Computador por Aluno (UCA) aconteceu durante o ano de 2007, em que foram realizados os primeiros experimentos em cinco escolas brasileiras, com o objetivo de avaliar o uso dos computadores portáteis nas salas de aulas. A segunda fase do projeto denominada Piloto teve início em 2010, em que 300 escolas públicas das redes de ensino estaduais e municipais do Brasil foram contempladas segundo alguns critérios. Esta pesquisa surgiu nesse contexto da fase Piloto, em uma das escolas públicas de Terenos-MS, em 2012.

No Projeto UCA, cada estudante da educação básica, das escolas contempladas, recebe um laptop. Assim, muda o cenário da escola: os computadores estão nas mãos dos alunos, em diferentes espaços da escola. Como o projeto tem também o objetivo de promover mudanças na prática pedagógica a partir da inserção de laptops educacionais nas salas de aulas, como pesquisadoras ficamos instigadas a analisar as possibilidades de integração dessa tecnologia ao currículo de matemática, em especial, no campo da álgebra. Para tal analisamos práticas pedagógicas de professores de matemática ao utilizarem os laptops educacionais. A prática pedagógica nessa pesquisa será compreendida como a prática educativa proposta por Zabala (1998, p.23), uma prática que pode ser interpretada:

[...] não apenas a partir do que não se faz com relação a um modelo teórico, mas também como o resultado da adaptação às possibilidades reais do meio em que se realiza. A prática na aula, marcada por estes condicionantes, não é o resultado de uma decisão firme sobre as finalidades do ensino e segundo uma concepção determinada dos processos de ensino/aprendizagem, mas corresponde àquilo que pode se fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa.

Conforme Zabala (1998), a prática educativa engloba diversas variáveis metodológicas tais como a função social de ensino, os

objetivos dos conteúdos trabalhados, concepção de aprendizagem e critérios de ensino.

É importante destacar que, não basta inserir as tecnologias digitais no ambiente da sala de aula, é necessário integrá-las ao currículo escolar, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores de matemática ao ensinarem álgebra no 8º ano do Ensino Fundamental. Para tal serão apresentadas e analisadas práticas dos dois professores participantes da pesquisa com o uso do laptop educacional.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Terenos – MS, da rede estadual de ensino, contemplada com o projeto UCA. A escola foi contemplada pelo projeto UCA em 2010, e foi oferecida uma formação¹ básica para os professores e gestores sobre o uso dessa tecnologia. E ainda em 2010, alguns professores dessa escola iniciaram o uso do laptop educacional em suas aulas, conforme informado pela supervisora da escola.

Após um convite feito aos professores no Grupo de Estudos do Laptop e Educação Matemática (GELEM)², os dois participantes da pesquisa, voluntariamente aceitaram o desafio de participar desta pesquisa. No segundo semestre de 2012 tivemos a participação da professora que chamaremos de Joana (nome fictício), e quando o professor Carlos (nome fictício) foi contratado, em 2013, para trabalhar na mesma escola em que atuava Joana, também se voluntariou a participar da pesquisa. O período de realização da observação participante na escola foi de agosto de 2012 a maio de 2013.

¹ O processo de formação foi proposto pelo MEC e aconteceu em três níveis ou ações e envolveu, além das escolas participantes, as universidades (IES), Secretarias de Educação (SE) e os Núcleos de Tecnologia Educacional. (NTE). A formação teve caráter semi-presencial e foi dividida em 04 módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Disponível em português no site: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>>.

² Grupo de estudos vinculado a projeto financiado pelo CNPq, coordenado por uma das autoras deste artigo.

A professora Joana é professora concursada pela rede estadual de educação, ministra vinte aulas de matemática semanais nos períodos matutino e vespertino, para as turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

O outro participante da pesquisa, professor Carlos, é professor contratado e ministrava em 2013 vinte aulas de matemática semanais para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental na escola em que foi desenvolvida a pesquisa. E também lecionava para os 2º e 3º anos do Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos períodos matutino, vespertino e noturno em outra escola.

Os professores foram acompanhados em seus horários de planejamento, quando em conjunto com uma pesquisadora (uma das autoras deste artigo) definiam ações a serem desenvolvidas em aula com o uso de laptop. As aulas eram desenvolvidas pelo professor e observadas pela pesquisadora, além de avaliadas em conjunto em momento posterior a aula. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial teórico adotado, por aulas planejadas e observadas no 8º ano, abordando conteúdo de álgebra, e com o uso de laptop.

Abordagens do uso de computadores na educação e sua integração ao currículo escolar

Um dos referenciais teóricos usado na pesquisa foram os estudos de Papert (2008) sobre as abordagens no uso de computadores na educação: a instrucionista e a construcionista.

Na primeira abordagem encontramos práticas pedagógicas em que o professor passa instruções para os alunos de como resolver uma tarefa usando o computador, deixando-os em um papel passivo. O aluno é instruído pelo professor nessa abordagem, e o computador é utilizado como uma máquina de ensinar. Nessa abordagem, de acordo com Valente (2005), alguém implementa uma

série de informações no computador, e essas são dadas aos alunos por meio de exercício-e-prática, jogos ou tutorial.

Essa abordagem pouco favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que nela, basta que os alunos aprendam as instruções e saibam reproduzir, tornando-os dependentes desse processo. O computador é utilizado como o responsável pela transmissão de informação. Na abordagem construcionista, o aluno é o responsável pelo processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de seu interesse. Concordamos, assim quando Almeida (2000, p. 19) afirma:

Nessa abordagem o computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno, que lhe permite a busca de informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não-linear, segundo seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo.

Almeida (2000, p. 21) enfatiza ainda que, “o uso do computador segundo essa abordagem torna evidente o processo de aprender de cada indivíduo, o que possibilita refletir sobre o mesmo a fim de compreendê-lo e depurá-lo”.

Na abordagem construcionista, Papert (2008) defende que o aprendiz constrói algo por meio do fazer, ou seja, do “colocar a mão na massa”. Para este autor, os alunos, com o uso do computador, podem construir conhecimentos, tendo papel ativo no processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, podem refletir sobre suas conjecturas. O professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem do aluno, elaborando problemas que sejam desafiadores, formulando boas questões, e mobilizando os alunos para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e favorecendo a compreensão de conceitos.

Nesse intuito discutimos a importância dos computadores serem integrados ao currículo, de maneira que o uso dessa tecno-

logia favoreça o processo de aprendizagem dos alunos, e que se diferencie de uma aula com lápis e papel.

De acordo com Bittar (2010, p. 5):

Fazemos uma distinção entre integração para distinguir de inserção. Essa última significa o que tem sido feito na maioria das escolas: coloca-se o computador nas escolas, os professores usam, mas sem que isso provoque uma aprendizagem diferente do que se fazia antes e, mais do que isso, o computador fica sendo um instrumento estranho (alheio) à prática pedagógica, sendo usado em situações incomuns, extraclases, que não serão avaliadas. [...] integrar um software à prática pedagógica significa que o mesmo “poderá deverá” (sic) ser usado em diversos momentos do processo de ensino, sempre que for necessário e de forma a contribuir com o processo de aprendizagem do aluno.

Desse modo, observam-se algumas diferenças entre inserir e integrar o computador na prática pedagógica do professor. No processo de integração do *laptop* é preciso realizar reflexões sobre o modo que se ensina e articulá-las com mudanças na ação pedagógica e um repensar do currículo da escola.

Para que a integração do *laptop* educacional aconteça de forma a provocar mudanças na escola, acreditamos que é preciso que o professor atue em uma abordagem construcionista. De acordo com Almeida (2005), é necessário que o professor conheça as características, potencialidades e limitações das tecnologias digitais, de modo a desafiar, questionar e instigar o aluno a construir conhecimento, favorecendo a sua aprendizagem. Assim, o professor precisa planejar atividades conforme os objetivos de aprendizagem das aulas.

O ensino de álgebra no currículo escolar

No ensino de álgebra, no Guia dos livros didáticos, desenvolvido a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 afirma-se que esse ensino deve estar pautado na:

[...] percepção de regularidades, que pode levar à criação de modelos simbólicos para diversas situações, e a capacidade de traduzir simbolicamente problemas encontrados no dia a dia, ou provenientes de outras áreas do conhecimento. [...] o uso da linguagem algébrica, para expressar generalizações que se constituam em propriedades de outros campos da Matemática, é outra função da álgebra que deve ser, pouco a pouco, introduzida (BRASIL, 2011, p. 18).

Desse modo, no ensino da Álgebra, em se tratando de materiais didáticos, os livros precisam trabalhar com situações que possibilitem que os alunos observem regularidades e generalizem modelos. O professor, com o auxílio do livro didático tem o papel de propor essas situações para os alunos, introduzindo assim o estudo da álgebra gradativamente.

Além do previsto no Guia do livro didático, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul, em especial para o 8º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de álgebra aparecem listados no item “Número e Operações” nesse Referencial, abordados em todos os bimestres do 8º ano, como também previsto nos PCN (BRASIL, 1998).

Além da distribuição de conteúdos, nos PCN de Matemática (BRASIL, 1998) sugere-se explorar as dimensões da Álgebra como sendo: aritmética generalizada, funcional, equações e estrutural. No Quadro 1 apresentamos o resumo das diferentes dimensões da álgebra segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 116).

QUADRO 1 – Dimensões da álgebra.

Álgebra no ensino fundamental				
Dimensões da Álgebra	Aritmética Generalizada	Funcional	Equações	Estrutural
Uso das letras	Letras como generalizações do modelo aritmético	Letras como variáveis para expressar relações e funções	Letras como incógnitas	Letras como símbolo abstrato
Conteúdos (conceitos e procedimentos)	Propriedades das operações generalizações de padrões aritméticos	Variações de grandezas	Resolução de equações	Cálculo algébrico Obtenção de expressões equivalentes

Fonte: (BRASIL, 1998).

Essas dimensões da álgebra precisam ser exploradas pelos professores para que o aluno possa desenvolver a compreensão dos conceitos algébricos que são engendrados por contextos diversos. Para tanto, é papel do professor propor situações didáticas que permitam a experiência dessas diferentes concepções para a construção do pensamento algébrico.

O significado de conceitos algébricos pode ser explorado também na perspectiva da linguagem digital. Desse modo, um dos caminhos é o uso das tecnologias digitais, em especial dos laptops que estão presentes nas escolas.

Com os laptops os professores podem trabalhar com alguns softwares e aplicativos específicos como os *applets*. *Applet* é um pequeno programa feito para ser usado em uma página da Internet. Com um *applet* pode-se realizar animações interativas, cálculos rápidos ou outras tarefas simples sem ter que mandar a requisição do usuário para o servidor de internet ou ocupar memória do computador. Ao usar os *applets* não há a necessidade de fazer *download* de softwares ou aplicativos, o que favorece o uso desses com os

laptops, que possuem pouca memória. Por esse motivo, fez-se a opção na pesquisa pelo uso de *applets* com os professores que participaram desta pesquisa.

Para que a integração do laptop educacional aconteça de forma a provocar mudanças na escola, torna-se necessário que o professor atue em uma abordagem construcionista. De acordo com Almeida (2005), é necessário que o professor conheça as características, potencialidades e limitações das tecnologias digitais, de modo a desafiar, questionar e instigar o aluno a construir conhecimento, favorecendo a sua aprendizagem. Assim, o professor precisa planejar atividades conforme os objetivos de aprendizagem das aulas.

Uso dos laptops no ensino da álgebra: práticas pedagógicas de dois professores

A seguir analisaremos aulas desenvolvidas pelos professores com o uso do laptop educacional no processo de ensino de e de aprendizagem.

Inicialmente analisaremos uma aula desenvolvida com o uso do laptop pela professora Joana no dia 22 de maio de 2013. Essa aula foi planejada também no dia 22 de maio de 2013, em um período anterior ao da aula. Ficou decidido no planejamento com a professora utilizar um *applet* de polinômios³, com o objetivo de “*Identificar e reconhecer um polinômio e seu grau, e adicionar polinômios*”. Na metodologia da aula os alunos teriam que resolver as atividades propostas no *applet*, com orientação da professora. As atividades eram relacionadas a classificação de polinômios, adição de polinômios e identificação do grau de um polinômio. E a professora teria o papel de auxiliar os alunos nesse processo de resolução das atividades.

³ Disponível em: <http://quiz.uprm.edu/tutorial_es/ea/ea_home.html>.

Joana iniciou a aula orientando:

Professora Joana: Pessoal entra, acessa a internet tá. **Nós vamos ver polinômios** que é o que a gente já tá vendo em sala, já fizemos até alguns exercícios [sobre isso] [...]

Professora Joana: A professora Fernanda vai por pra mim no quadro o endereço que vocês vão acessar na internet tá?

Aluno: É pra copiar professora?

Professora Joana: Sim. [...] (Aula do dia 22/05/2013 – grifo nosso)

A professora já havia iniciado o trabalho sobre polinômios com os alunos em aula anterior. O início da aula que analisamos era para usar o laptop para analisar se os alunos identificavam monômios, binômios, e trinômios. A seguir apresentamos um diálogo realizado entre um aluno e a professora:

Aluno: É aquele site que é pra entrar?

Professora Joana: É pra entrar naquele lá, todos tem que entrar naquele site, vem cá se não eu nem vou poder te acompanhar.

Aluno: Abriu aqui professora.

Professora Joana: Tá, reconhecer as expressões algébricas, você vai ó monômio, binômio, trinômio você sabe quais são né?

Aluno: **Monômio é quando é uma expressão, binômio é quando é duas expressões, trinômio é quando é três expressões.**

Professora Joana: Colocou todo aquele endereço lá na barra encima?

Aluno: Sim.

Professora Joana: Tá [...] (Aula do dia 22/05/2013 – grifo nosso)

O aluno neste diálogo identifica cada termo da expressão algébrica como sendo uma expressão, e a professora não observou

a possível confusão do aluno em relação aos termos e denominações. Em diálogo com outro aluno, observa-se pelos grifos destacados no diálogo a seguir, que a professora induz o aluno à resposta:

Professora Joana: Não encontrou o endereço? Então você digitou errado, volta a digitar [...] Se não tiver igualzinho lá vocês não vão conseguir acessar [...]

Professora Joana: Coloque ai para praticar se é binômio, trinômio...

Aluno: **Professora eu não lembro.**

Professora Joana: **Lembra sim, você não viu os dois exemplos ali**, tá vai abrir o exercício, ah fechou... isso ai a expressão essa é um binômio, um monômio ou trinômio? Qual que você acha que é?

Aluno: Peraí, eu acho...

Professora Joana: **Binômio, monômio ou trinômio? Bi é o quê?**

Aluno: **Bi é dois.**

Professora Joana: Tri é o quê?

Aluno: Três.

Professora Joana: E o mono?

Aluno: Um.

Professora Joana: Então esse ai é o que? Então clica em cima da palavra, não, não é trinômio isso agora enviar, ele vai falar se tá certo ou errado, olha lá ver solução detalhada certo? Ó correta, então sua solução tá correta, então agora volta novo pressione aqui para gerar outra pergunta, isso você vai aqui ó pra aparecer o exercício tá vai aparecer o exercício igual o dela ela já fez um [...]

Professora Joana: Ó isso aqui é trinômio, binômio ou monômio?

Aluno: **Binômio.**

Professora Joana: Bi, então clica na palavra isso e vem em enviar, ai ele vai falar pra você olha lá sua resposta esta correta. (Aula do dia 22/05/2013 – grifo nosso)

O aluno consegue realizar a atividade. Mas, são atividades caracterizadas como de abordagem instrucionista. E, essa atividade poderia ter sido realizada, da forma como foi realizada, sem levantamento de conjecturas, usando lápis e papel, quadro e giz. No entanto, podemos considerar que o *applet* tem o diferencial de fornecer o *feedback*.

Mostramos na Figura 1 a atividade desenvolvida no diálogo anterior entre a professora e o aluno.



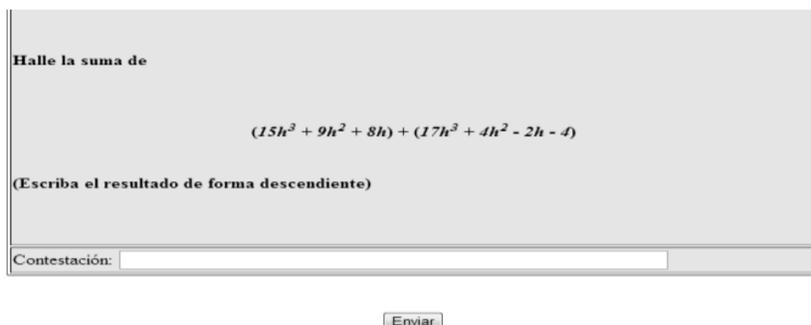
FIGURA 1 – Atividade sobre expressões algébricas desenvolvida no *applet*
Fonte: Dados da pesquisa

Ao optar por uma das respostas, o *applet* fornecia o feedback conforme Figura 2, que pouco contribuía para a aprendizagem do aluno.



FIGURA 2 – Resolução da atividade
Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, foram desenvolvidas atividades de adição de polinômios. A seguir na Figura 3 mostramos a atividade proposta no *applet*.



Editor de formulas



FIGURA 3 – Atividade sobre adição de polinômios.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nessa atividade os alunos apresentaram bastante dificuldade em realizar as operações de adição dos termos dos polinômios. A professora Joana orientava os alunos, instruindo passo a passo o que tinham que fazer para resolver a atividade proposta. Como, por exemplo, Joana falava aos alunos: “*você soma os termos correspondentes dos polinômios*”, “*olha você pode somar os termos $9h^2$ com $4h^2$ dos polinômios, por serem correspondentes ok*”.

Observou-se que para resolver a atividade proposta de acordo com a Figura 3, o aluno precisava realizar a adição de dois polinômios, utilizando os símbolos disponíveis quando necessários. Apresentamos a seguir o *feedback* que o *applet* fornece para a operação.

Halle la suma de

$$(7b^3 + 8b^2 + 19) + (10b^3 + 5b^2 + 4b - 5)$$

(Escriba el resultado de forma descendiente)
 La respuesta correcta es: $17b^3 + 13b^2 + 4b + 14$

Su respuesta $17b^3 + 13b^2 + 4b + 14$ es correcta.

[Ver Solución Detallada](#)

FIGURA 4 – Resolução da atividade
 Fonte: Dados da Pesquisa

Na aula, observou-se que quando um aluno solicitava a ajuda da professora, a mesma fornecia as respostas da atividade. No entanto, essa atividade poderia ser trabalhada sem o uso do laptop, com a diferença de que o aluno não teria o feedback que o *applet* fornece ao desenvolver cada atividade. Outra possibilidade para o professor trabalhar com esse *applet* no ensino de polinômios, além da trabalhada pela professora, seria explorar mais as conjecturas dos alunos, discutindo com eles o procedimento da soma de polinômios a partir das conjecturas levantadas.

Nesse processo, alguns alunos conseguiram compreender a operação de adição de polinômios, por exemplo, como mencionado no diálogo a seguir.

Professora Joana: Como você fez?

Aluno: Então, professora eu somei os que tinha c com dois e os que tinha c com 3 e os que só tinha c e número com número.

Professora Joana: Humm. Isso mesmo. Tá vendo, você precisa somar os termos que são comuns. (Aula do dia 22/05/2013 – grifo nosso)

Pelo diálogo, apesar de o aluno ter compreendido como adicionar dois polinômios, o mesmo utiliza em sua fala uma linguagem que não é adequada. No entanto, a professora observou e compreendeu que o aluno conseguiu desenvolver a atividade.

O conteúdo de polinômios previsto no 2º bimestre no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino – Ensino Fundamental do estado do Mato Grosso do Sul foi desenvolvido pela professora com o uso do laptop, com o auxílio do *applet* de polinômios como já apresentado. Nesse sentido, identificamos estas aulas como uma possibilidade de integração do laptop ao currículo escolar e à prática da professora.

A professora trabalhou em uma abordagem instrucionista (PAPERT, 2008), assim, um avanço nesta integração seria usar o *applet* em uma abordagem construcionista, explorando as conjecturas dos alunos, mesmo ao explorar o grau dos polinômios. Ou seja, ao iniciar o ensino destes conteúdos, usar o *applet* para levantamento de conjecturas, encontrar regularidades nos procedimentos necessários a identificação do grau do polinômio, soma de polinômios.

Muitas das atividades trabalhadas na aula observada foram semelhantes a essa, e os alunos, em sua maioria, conseguiram resolvê-las de modo correto.

A professora finalizou a aula solicitando aos alunos que encerrassem as atividades que estavam desenvolvendo e desligassem os laptops para que fossem levados a sala de tecnologia. Joana não realizou um fechamento dos estudos realizados na aula, discutindo e fazendo uma síntese dos conteúdos explorados com os alunos. No entanto, na aula seguinte sem o uso do laptop, a professora retomou o que tinha sido trabalhado na aula anterior com o *applet*, discutindo com os alunos sobre a classificação de polinômios e soma de polinômios.

Apesar de a pesquisadora ter participado do planejamento dessa aula, nada propôs para que a professora refletisse sobre a possibilidade de explorar o *applet* no levantamento de conjecturas.

Assim o formador precisa ter formação também para que possa contribuir com a formação dos formadores. Ao analisarmos essa aula e seu planejamento, observamos o papel importante do formador no processo de formação e ação do professor em formação; ele precisa ter o conhecimento matemático, conhecimento de diferentes *applets* e softwares, e conhecimento de contribuições desses para a aprendizagem de conteúdos de matemática. Esses conhecimentos devem se articular com a sua atitude de orientador, questionador, que desafia os professores para a escolha de softwares ou *applet*, para uso em sala de aula, de maneira a contribuir com a aprendizagem do aluno em diferentes conteúdos.

Quanto à álgebra explorada nessas duas últimas aulas, de acordo com Usiskin (1995) no estudo de polinômios a concepção da letra utilizada é a de símbolo abstrato, e situa-se na concepção de estudo de estruturas. As letras nessa concepção são tratadas como sinais no papel, sem qualquer referência numérica.

A seguir apresenta-se uma aula desenvolvida pelo professor Carlos no dia 06 de março de 2013. Durante o planejamento foi decidido fazer uma sequência de atividades, em que se explorasse a fatoração numérica, e como o professor trabalharia com o *applet* de fatoração⁴, seria discutido a relação entre o cálculo da medida de área do retângulo e a forma fatorada de um número. Assim, o objetivo da aula foi definido: “*Compreender a relação entre a medida de área do retângulo e a forma fatorada de um número*”.

Para analisar a abordagem com que o professor pretendia desenvolver a aula, a pesquisadora questionou o professor: “*Como você avalia os alunos na aula?*”, ou seja, como ele faria para saber se o objetivo da aula foi atingido. Carlos afirmou que:

Eu na verdade quando eu vou corrigir determinado conteúdo com eles, a gente tem mais ou menos uma ideia né? **Eu chamo a**

⁴ Apresentado anteriormente na metodologia e no trabalho pela professora Joana. Disponível em: <http://nlvm.usu.edu/en/nav/frames_asid_189_g_3_t_2.html?open=activities&from=category_g_3_t_2.html>.

participação de todos [os alunos] sabe, **eu faço pergunta mesmo diretamente**, [como, por exemplo,] fulano de tal como que fica isso aqui? E aí a outra **eu verifico caderno por caderno**. (Professor Carlos – planejamento do dia 13/03/2013 – grifo nosso)

Pela fala do professor, este questionava os alunos e a partir dos argumentos deles observava se estavam aprendendo determinado conteúdo, além de observar os registros nos cadernos. Assim, discutimos com Carlos como seria realizada a avaliação da aula com o uso do laptop. E ficou decidido que os alunos seriam avaliados a todo o momento, observando a representação geométrica no *applet* das expressões numéricas solicitadas. Nas discussões o professor mencionou que:

[...] a real mesmo dessas atividades [com o laptop], também é novidade pra mim sabe, embora eu gosto muito disso. [...] Hoje [quarta-feira] e amanhã [quinta-feira] né são quatro aulas, então **a gente poderia fazer o seguinte**. Acho que não dá pra fazer as duas atividades hoje, mas **àquela da fatoração de representação geométrica** acho que dá pra gente trabalhar aquela hoje. [...] e **amanhã fazer alguma atividade relacionada a esse trabalho realizado no applet**. (Professor Carlos – planejamento do dia 13/03/2013 – grifo nosso)

O professor ressaltou que não seria possível o trabalho em duas aulas com fatoração numérica e de expressões algébricas, mas que se deveria realizar o estudo de fatoração numérica.

As aulas desenvolvidas pelo professor referente à fatoração de expressões numéricas com o uso do laptop foram realizadas no dia 06 de março de 2013, no mesmo dia em que elaboramos o planejamento da aula. Assim, o professor Carlos iniciou a aula questionando os alunos: “*Como que faz pra fatorar um número?*”.

Estavam presentes na sala, na aula do dia 06 de março de 2013, 12 alunos. Após distribuir os laptops, o professor passou no quadro o endereço do site em que estava o *applet* de fatoração,

para os alunos acessarem. Alguns laptops estavam com a bateria descarregada, tendo que ser trocados, e alguns alunos demoraram a acessar o site, por terem dificuldades na compreensão da letra do professor no quadro. Em seguida, o professor orientou os alunos:

Ó pessoal é o seguinte, ó eu vou passar alguns números aqui pra vocês, e eu quero que vocês representem esses números aí [no laptop] na forma geométrica tá. E a forma fatorada vocês vão representar aí pra mim, na forma fatorada só que geometricamente aí tranquilo? [...] vocês vão utilizar isso aí [o applet de fatoração] tá, e vão representar esses números. Então, vou colocar os números aqui [no quadro] beleza. (Professor Carlos – aula do dia 06/03/2013)

Foram observadas algumas dificuldades na fala do professor para explicar aos alunos a proposta da atividade. No grifo na fala do professor, ele parece indicar que os alunos inicialmente façam os números, e que representem a forma fatorada dos mesmos geometricamente, a partir da representação de um retângulo. Mas, a proposta era que os alunos, a partir do número dado, que o considerassem a medida de área de uma região retangular, cuja unidade de medida fosse dada pela superfície de um quadradinho no *applet*. E, ao obter a representação do retângulo, observassem que a medida da área delimitada por ele poderia ser obtida pelo produto das medidas dos seus lados. Ou seja, o número dado poderia ser escrito na forma de um produto de dois números.

A sequência de números sugerida foi: 10, 18, 8, 27, 32, 14, 21. O professor apresentou uma solução para a fatoração do número 10: “Pessoal vamos pensar assim ó, eu posso pegar o número 10 aqui ó. Como que eu o represento na forma fatorada? Vou fatorar ó dá por quantos?” E assim foi mostrando para os alunos como fatorar o número, dando os passos, de forma numérica, sem usar o *applet*. A seguir apresentamos um diálogo do professor com uma aluna durante a aula, em que se observou que a aluna conseguiu represen-

tar o número 10 como medida de área de uma região retangular, usando o *applet*.

Aluna: Professor vem cá fazendo favor.

Professor Carlos: Estou indo aí. Como que eu posso representar o número 10 aí no laptop?

Aluna: Fazendo 2×5 , daí eu vou pegar dois desse e colocar.

Professor Carlos: **Isso! Isso! Isso! Isso! Joga esses outros na lixeira. Desce ele todo, traz ele pra cá agora aí.** Isso, beleza, muito bem.

Professor Carlos: Fala pra elas [outras alunas] agora como que faz. Não! Deixa, elas pensarem! (Aula do dia 06/03/2013 – grifo nosso)

Nesse diálogo observa-se que o professor fornece as respostas para a aluna, não possibilitando que ela tenha papel ativo na resolução da atividade, apresentando características da abordagem instrucionista (PAPERT, 2008). Destacamos ainda que ele não parte da ideia de que o número 10 deve representar a medida de área da região retangular, ele parte das medidas dos lados da figura, ou seja, da representação geométrica do número 10 em uma forma fatorada. Nesse sentido, é importante refletir sobre a contribuição dessa atividade para a aprendizagem do aluno.

Ainda no diálogo, destacamos o momento em que o professor reflete sobre sua ação, logo após sugerir para a aluna “mostrar” para as colegas, como fazer. Essa reflexão aparece quando ele, logo em seguida, solicita que a aluna deixe que as colegas pensem na atividade. Destaca-se a seguir um diálogo do professor com outra aluna:

Aluna B: Não entendi nada professor.

Professor Carlos: Isso aqui não foi você que colocou?

Aluna B: Não. Estava aí.

Professor Carlos: Não, que eu achei legal. Tá eu quero que você me fale o seguinte, o número 10, eu tô representando aqui em fa-

tores primos, eu quero que você representa aí [no applet] pra mim na forma geométrica. **Como que eu posso representar ele aí [no applet]? Como que eu faço pra representar 2×5 aí?**

Aluna B: Humm... (Aula do dia 06/03/2013 – grifo nosso)

Nesse diálogo o professor fez alguns questionamentos para a aluna a fim de que ela pensasse na atividade. No entanto, pelo diálogo anterior o professor Carlos forneceu algumas respostas, e sugeriu que o aluno representasse o produto de 2 por 5, não o número 10, como discutido anteriormente. Nesse sentido, o professor assumiu uma abordagem com características do instrucionismo (PAPERT, 2008), e não explorou o *applet* para que as alunas compreendessem a fatoração a partir da representação da medida de área de regiões retangulares. Na Figura 5 apresentamos a representação de um aluno para o número 18.

FIGURA 5 – Representação do número 18 pelo aluno M

Fonte: Dados da pesquisa.



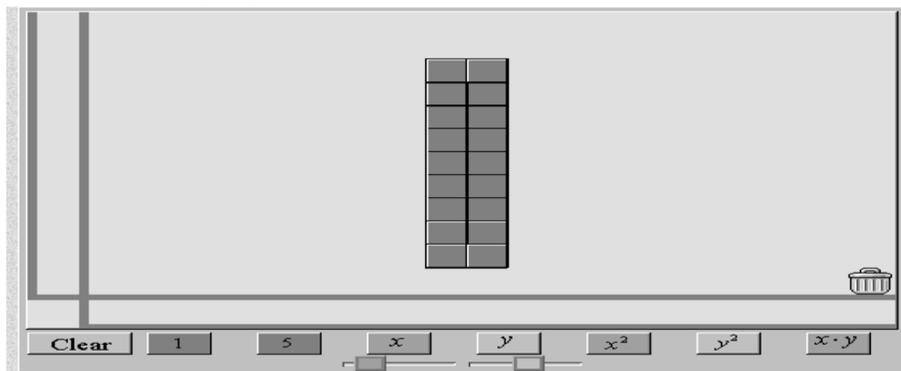
Observa-se que esse aluno conseguiu representar o número 18 a partir da representação de um retângulo de medidas de lado 3 e 6 unidades. Durante o desenvolvimento da aula, o professor Carlos manteve uma postura de questionar os alunos sobre as atividades, possibilitando a reflexão deles durante as mesmas,

mas em alguns momentos forneceu algumas respostas em suas perguntas.

A Figura 6 mostra uma representação do número 18 por outra aluna da turma.

FIGURA 6 – Representação do número 18 pela aluna N.

Fonte: Dados da pesquisa



A aluna representou o número 18 usando como medida dos lados do retângulo, 2 e 9 unidades. No momento em que o professor discutiu a fatoração do número 18, ele fez a observação das diferentes representações geométricas feitas pelos alunos, disse que ambas estavam corretas. O professor realizou um fechamento dos estudos realizados em aula discutindo com os alunos as representações geométricas realizadas. Ele também questionou os alunos sobre como tinham realizado as representações geométricas dos números solicitados, e discutiu diferentes estratégias dos alunos e as contribuições do *applet* para a aprendizagem deles, como a visualização e a manipulação. Pelos registros da observação da aula, o professor contou com o envolvimento dos alunos na atividade.

Consideramos que essas aulas também são uma possibilidade de integração do laptop ao currículo de matemática e à prática pedagógica do professor, pois o uso está articulado com o conteúdo do currículo prescrito, com foco na aprendizagem dos alunos.

Algumas Considerações

Consideramos que a professora Joana apresentou características da abordagem instrucionista no uso dos laptops em sua prática pedagógica, pois fornecia respostas das atividades para os alunos, algumas vezes o “passo a passo” para resolver a atividade. A professora realizou algumas ações de integração do laptop ao ensino de álgebra do 8º ano, pois esta turma apresentava mais conteúdos da álgebra em sua proposta curricular. Nas aulas em que foi abordado o estudo de polinômios, observamos ações de integração do laptop, mas ainda é possível avançar, especialmente se considerarmos a importância de ações em uma abordagem construcionista.

O professor Carlos apresentou características da abordagem instrucionista no uso dos laptops em sua prática pedagógica, fornecendo respostas aos alunos, ao tentar questioná-los. Mas, observamos alguns momentos em que o professor buscou atuar em uma abordagem construcionista, como ao questionar os alunos e deixá-los resolver os problemas. Ele também procurou articular as aulas, e no processo de integração, desenvolveu aulas explorando o conteúdo de fatoração numérica, com o objetivo de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

De forma geral, durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que os professores apresentaram algumas possibilidades de integração do *laptop* ao ensino de álgebra do 8º ano, observada a proposta curricular do estado e do país. No entanto, eles não o integraram a sua prática pedagógica, pois isso é um processo e esses professores precisam continuar participando de formações continuadas para conhecerem mais possibilidades de trabalho com computadores portáteis, desenvolvendo autonomia em relação a esse processo.

O modelo de formação continuada em serviço que compôs o plano de fundo desta pesquisa é um caminho para continuarmos pesquisando a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Neste modelo, os professores são acompanhados por

pesquisadores em suas ações cotidianas no espaço da escola, elaborando o planejamento de aulas em conjunto, sendo observados em suas aulas e realizando avaliações de suas práticas pedagógicas ao longo do processo, podendo reconstruí-las.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Informática e Formação de professores**. Brasília. Ministério da Educação, 2000. (Coleção Informática para mudança na Educação).

_____. Tecnologia, currículo e projetos – Prática e formação de professores na integração de mídias. In: MORAN, José Manuel. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância – Ministério de Educação MEC, 2005. p. 38-45.

BITTAR, Marilena. A Escolha do Software Educacional e a Proposta Didática do Professor: estudo de alguns exemplos em matemática. In: BELINE, Willian; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da. (Orgs.). **Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores: algumas reflexões**. Campo Mourão -PR: Editora de Fecilcam, 2010. p. 215-243.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa um computador por aluno (PROUCA)**. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2012.

GIL, Katia Henn. **Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de álgebra**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação, 2012.

Disponível em: <http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VER-SAO_PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2013. (versão preliminar).

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**; tradução Sandra Costa. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, José Armando. **Espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre-Docência), Universidade estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **O que alunos da Escola Básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática**. 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 04.11.2015

O ensino de Ciências Naturais nos anos finais do ensino fundamental: uma análise dos softwares educacionais presentes no Portal do Professor

TAIZY LEDA TAVARES

Graduada em Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, UEG – GO. Mestranda em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: taizy.biologia@gmail.com

JHONNY DAVID ECHALAR

Mestrando em Ensino de Ciências – UEG - GO. Especialista em Educação a Distância. Graduado em Ciências Biológicas, modalidade licenciatura. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: jhonnyechalar@gmail.com / jhonny.echalar@seduc.go.gov.br

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO-ECHALAR

Doutoranda em Educação – PUC-GO. Mestre em Biologia. Especialista em Formação de Professores. Graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado. Docente da UEG e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: addadani@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa almejou responder ao seguinte questionamento: o que existe de *software* educacional (SE) disponibilizado no *Portal do Professor* para o ensino de Ciências Naturais? Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar os SE disponibilizados no *Portal do Professor*, para a disciplina de Ciências Naturais. O estudo baseou-se na leitura crítica dos seguintes autores: Alves et al. (2004); Santos; Mortimer (2002); Vesce (2011); Vieira (1999); dentre outros. Dos SE encontrados, em número de 18, 100% estão em língua estrangeira, e, desses, 70% em espanhol. Verifica-se a transposição de conteúdos de uma mídia impressa para a mídia eletrônica. Todos os SE analisados têm potencial para que o aluno realize *feedback* dos conteúdos apresentados. Vê-se como importante a avaliação dos conteúdos disponíveis nos repositórios de objetos de aprendizagem, com intuito de possibilitar uma ferramenta de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Cibercultura. Recursos midiáticos. Objetos de aprendizagem.

TEACHING NATURAL SCIENCES IN THE FINAL YEARS OF BASIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL SOFTWARE PRESENTS THE PORTAL DO PROFESSOR

ABSTRACT

This research craved answer the following question: what is the educational software (ES) available on the *Portal do Professor* for the teaching of Natural

Sciences? The objective of this study was to evaluate ES available on the *Portal do Professor* for the discipline of Natural Sciences. The study was based on the critical reading of the following authors: Alves et al. (2004); Santos e Mortimer (2002); Vesce (2011); Vieira (1999); among others. Of ES found in number 18, 100% are in foreign language and 70% of those in Spanish. There is a transposition of contents of a printed media to electronic media. All ES has analyzed the potential for the student to perform the feedback submitted content. It is seen as important to the assessment of content available in the repositories of learning objects in order to enable a quality tool in the teaching and learning process.

Keywords: Cyberculture. Media resources. Learning objects.

Introdução

Vive-se um momento histórico em que o conhecimento científico é altamente valorizado, e a qualidade da formação científica oferecida pela escola básica é questionada a todo momento, por isso o interesse por estudos sobre processos de ensino e aprendizagem de Ciências na infância tem-se destacado atualmente (FREITAS; LIMONTA, 2012).

Além disso, a trajetória do ensino de Ciências Naturais no Brasil tem-se orientado por diferentes tendências que refletem o momento histórico, político e econômico de cada época, assim como as transformações culturais e sociais provocadas pelo avanço científico e tecnológico (KRASILCHIK, 1987, 2000). A educação em Ciências sempre esteve atrelada ao desenvolvimento científico do país ou região, como também ao desenvolvimento científico mundial (DELIZOICOV; ANGOTTI, 2000).

Como ensinar Ciências? Essa é uma pergunta que muitas pessoas se fazem há décadas. Atualmente, para Santana, Santos e Abílio (2008), uma das dificuldades é a falta de integração entre as várias disciplinas existentes no currículo escolar, pois isso depende de vários fatores como: a natureza da própria disciplina, as características dos alunos, a formação do professor e, até mesmo, as condições físicas onde ocorre o processo ensino e aprendizado.

Todavia não ensinar Ciências para as crianças significa ignorar as habilidades intelectuais que serão desenvolvidas nesse período da vida, abandoná-las de seus próprios pensamentos, privá-las de um contato mais sistematizado com a realidade e de poder trocar pontos de vista com outras pessoas. Portanto, para que o ensino de Ciências realmente seja construído e compreendido pelos alunos, são necessárias alternativas metodológicas e instrumentais que levem os professores a captar o cotidiano fragmentado do conhecimento dos seus alunos, incentivando-os e motivando-os para uma visão total da Ciência (BIZZO, 2012).

Ainda de acordo com o mesmo autor, muito mais do que aulas expositivas, existem diversas alternativas metodológicas através das quais os alunos podem mostrar o que sabem, aprender o que não sabem e ainda ajudar os colegas que têm mais dificuldade. Dentre estas, destacam-se as aulas teórico-práticas, nas quais os alunos vão “por a mão na massa”; aulas de campo; as tecnologias digitais; debates; e atividades lúdicas como: jogos, músicas, dramatização de conteúdos, construção de álbum seriado, entre outras.

Estudos indicam que trabalhar com as tecnologias digitais em âmbito escolar não é tão simples quanto se imaginava, exigindo uma preparação dos professores (LIBÂNEO, 2007). O uso dessas tecnologias torna o processo ensino e aprendizagem ainda mais complexo, necessitando de metodologias, abordagens e criticidade diferenciadas que possibilitem uma aprendizagem eficaz (RODRIGUES; AGUIAR, 2011). Utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em contexto educativo requer que os professores sejam preparados e apoiados para as mudanças que devem incorporar as suas práticas (PEIXOTO, 2008).

No ensino da disciplina de Ciências Naturais, as TIC podem ser utilizadas para auxiliar na resolução de problemas, na pesquisa e nas atividades experimentais, no trabalho colaborativo e na abordagem interdisciplinar de temas contemporâneos, dando par-

tical relevância às inter-relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade (CHAGAS, 2001).

Na visão de Osborne e Hannessy (2003), o potencial das TIC, quando empregadas no ensino das Ciências Naturais, está relacionado com a reestruturação do currículo e a redefinição das pedagogias de ensino, porque as tecnologias facilitam o acesso a um enorme conjunto de informação e recursos cuja utilização alude ao desenvolvimento de capacidades de avaliação, interpretação e reflexão crítica.

De acordo com Pretto (2009), a relação entre os seres humanos e as tecnologias digitais está cada vez mais próximas a partir da popularização da Internet. Dessa forma, faz-se necessária a discussão sobre a formação de professores para uso dessas tecnologias, bem como a reflexão de suas possibilidades educacionais a partir do uso.

Segundo Carvalho (2005, p. 48), “[...] desde o final da década de 1960, a Organização das Nações Unidas (ONU) vê as tecnologias da informação e comunicação como vetores para o crescimento econômico e social [...]” Nesse sentido, o ambiente escolar tem sido alvo dos investimentos financeiros no processo de aquisição de tecnologias de informação e comunicação (TIC) com intuito de promover a inclusão digital e social.

Para tanto, a formação dos professores da rede básica de ensino é o caminho inicial para que as TIC sejam incorporadas à sala de aula. Esse processo deveria ter início na graduação, todavia é muito frequente durante sua formação continuada, ou seja, em serviço e de forma modular. Esse processo vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, já que é uma opção política que se evidencia nos programas implementados, bem como nas investigações e publicações da área.

O que se observa, atualmente, são as diferentes formas de agir e pensar sobre as TIC entre os docentes, tanto da educação básica quanto do ensino superior, sendo que alguns possuem certo

receio e desconfiança sobre o tema, e outros são entusiastas para o uso desses recursos, em suas aulas, mas sem alterar suas práticas (PONTE, 2000).

No contexto de transformações sociais pela presença das TIC, a incorporação de recursos educacionais digitais está influenciada pelo processo de globalização, que possui uma lógica de produção diferente das produções escolares (ALONSO, 2008, p. 155). Ainda de acordo com a autora:

[...] Do ponto de vista pedagógico, o uso das TIC no contexto escolar e as significações sobre elas têm implicado transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento, deslocando o centro da questão para o “protagonismo” dos alunos. O problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escolar.

Assim, há uma diferença entre o contexto profissional e o contexto em que esse professor foi formado, criando um sentimento de “desajuste” referente às transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Para Brasil (2014a), mais do que a formação específica, os professores devem ter seus conhecimentos convertidos em ações, que são agora compreendidas como “competências”. Essas são definidas como

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aquelas construídas na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2014a, p. 23).

Nessa perspectiva, ao analisar a atuação docente frente as novas conjecturas sociais, o pesquisador Nóvoa (2001) diz:

[...] É difícil dizer que ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado.

As propostas pedagógicas do governo e das diretrizes mundiais, mediante os impactos da globalização, da sociedade do conhecimento e tecnologia, do capitalismo vigente e das invenções da ciência e da tecnologia, imputam ao professor o papel de mediador entre contexto social, conteúdo e avanço tecnológico (CARDOSO, 1999).

Alicerçado por esse aparato tecnológico, de acordo com Toschi (2010, p. 7), na atualidade, há uma “dupla mediação no processo de aprender, a mediação do professor e a mediação da máquina conectada à Internet. Assim, aos professores cabem tarefas mais complexas do que a transmissão de saberes. Compete-lhes mediar neste espaço de mediação complexa”.

Para realizar essa mediação, o professor deve possuir formação para que, de forma autônoma, possa encontrar e selecionar os recursos educacionais que irão atender aos objetivos educacionais almejados àquele conteúdo.

Observa-se que programas governamentais destinados à introdução das TIC na educação têm sido colocados em prática em um percentual considerável de escolas brasileiras. Dentre eles, o *Portal do Professor* foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Ciência e Tecnologia com o intuito de oferecer uma opção virtual que centraliza e divulga recursos educacionais aos docentes e discentes do Brasil. Nele, encontram-se sugestões de planejamento, biblioteca, informações sobre cursos, materiais temáticos, jornal e recursos multimídias à disposição de todos que tiverem acesso à Internet, para serem utilizados como

ferramentas complementares que possam facilitar e dinamizar o trabalho do professor (BRASIL, 2014b).

Dentro de “Conteúdos Multimídias”, há uma variedade de mídias disponíveis como: vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos, imagens e SE. Os materiais disponibilizados são selecionados para atender a todos componentes curriculares e podem receber avaliação e/ou comentários (BRASIL, 2014b).

Os SE disponibilizados pelo portal podem ser baixados e utilizados de acordo com a necessidade e realidade de cada professor e escola. Para facilitar o acesso ao *software* desejado, há uma ferramenta de busca que visa a selecionar o recurso de acordo com o tipo de pesquisa, modalidade de ensino, tema, dentre outros.

Diante da gama de SE disponíveis para serem utilizados em sala de aula, há uma necessidade em realizar uma avaliação do tipo de SE disponível e quais os modelos de ensino-aprendizagem que eles oportunizam (OLIVEIRA et al., 2001). Souza et al. (2004) evidenciam a necessidade de realizarem-se verificações de qualidade dessas ferramentas e dos resultados que serão possíveis por meio do uso dos SE, quer sejam bons ou ruins, antes de aplicá-los em sala, porque a grande disponibilidade de SE não implica em qualidade técnica e/ou pedagógica.

Nesse sentido, a presente pesquisa almejou responder ao seguinte questionamento: o que existe de SE disponibilizado pelo *Portal do Professor* para o ensino de Ciências Naturais?

Desenvolvimento

A presente pesquisa é qualitativa e realizada com o auxílio da ferramenta de busca disponível no *Portal do Professor*. Nesse espaço, foram selecionados todos os *softwares* de Ciências Naturais disponíveis para os anos finais do ensino fundamental, para uma avaliação qualitativa.

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento e não busca enumerar ou medir eventos. Dela, faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação-objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isso é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas; ela é uma pesquisa descritiva (SILVA; MENEZES, 2001).

Os critérios da ferramenta de busca do portal selecionados para este estudo foram preenchidos da seguinte maneira:

- i. Multimídia;
- ii. Subitem – Recursos educacionais;
- iii. Item – Mais opções de busca;
- iv. Tipo de pesquisa – Ensino fundamental final;
- v. Componente curricular – Ciências Naturais;
- vi. Tipo de recurso – *software* educacional – SE.

De acordo com essas opções, encontrou-se uma variedade de SE, sendo todos analisados. Quando necessários, seus títulos originais foram traduzidos por meio do *Tradutor do Google*¹.

Após catalogar todos os SE presentes no *Portal do Professor* para os anos finais do ensino fundamental, adaptou-se uma ficha avaliativa a partir dos estudos de Vieira (1999), Alves et al. (2004),

¹ *Google* é considerado um dos maiores *sites* da Internet. É uma plataforma de busca na qual o usuário tem acesso a uma quantidade gigantesca de informação. Basicamente, o usuário procura por palavras, e o *Google* exhibe inúmeras páginas de muitos *sites* que tenham as palavras ou expressões mais próximas ao que se procura. Disponível em: <<http://www2.explorando.com.br/dicionario/google>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

Azevedo et al. (2005) e o modelo utilizado pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), do MEC.

A avaliação foi dividida em quatro etapas:

- i. Identificação do SE – constam dados como: autor, objetivo, idioma e duração;
- ii. Base pedagógica – foi descrito o modelo de interação aprendiz X máquina X agente de aprendizagem X grupo e se há interdisciplinaridade;
- iii. Classificação dos SE utilizando critérios predefinidos de uso e acessibilidade;
- iv. Definir aspectos técnicos como: compatibilidade, interface, legibilidade, dentre outros.

Para classificar os critérios de uso e acessibilidades, utilizaram-se os conceitos definidos por Valente (1999):

1. Tutorial: caracteriza-se por transmitir informações pedagogicamente organizadas como se fossem um livro animado, um vídeo interativo ou um professor eletrônico. A interação entre o aprendiz e o computador consiste na leitura da tela ou escuta da informação fornecida, e o avanço pelo material dá-se ao apertar a tecla “Enter” ou usando-se o mouse;
2. Exercícios e práticas: enfatizam a apresentação das lições ou exercícios. As atividades exigem apenas o fazer, o memorizar informação, não importando a compreensão do que se está fazendo;
3. Programação: criar seus próprios protótipos de programas sem que se possuam conhecimentos avançados de programação. Ao programar o computador utilizando conceitos-estratégias, este pode ser visto como uma ferramenta para resolver problemas;

4. Aplicativos: programas voltados para aplicações específicas como processadores de texto, planilhas eletrônicas e gerenciadores de banco de dados;
5. Multimídia: o uso de multimídia é semelhante ao tutorial. Apesar de oferecer muitas possibilidades de combinações com textos, imagens e sons, a ação do aprendiz se resume em escolher opções oferecidas pelo *software*;
6. Simulação e modelagem: reproduzem uma situação ou evento, constituindo o ponto forte do computador na escola, pois possibilitam a vivência de situações difíceis ou até perigosas de serem reproduzidas em aula;
7. Jogos: geralmente são desenvolvidos com a finalidade de desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina e os colegas. Os jogos permitem interessantes usos educacionais principalmente se integrados a outras atividades.

A partir dessa análise, foi possível elaborar conclusões para delinear as possibilidades de aprendizagem e uso educacional dos SE disponíveis no *Portal do Professor*.

Os resultados e sua análise

As análises ocorreram entre fevereiro de 2012 e fevereiro de 2014. Foram encontrados o total de 18 SE no *Portal do Professor*, estando disponíveis nos seguintes idiomas: Espanhol, Catalão e Francês (QUADRO 1). Para facilitar a elucidação e o entendimento dos resultados, os *softwares* receberam siglas.

Dentre os 18 SE avaliados, 11 possuem idioma em Espanhol, cinco em Catalão e dois em Francês. Todos foram postados no *Portal do Professor*, em média, sete anos após serem postados no site *ZonaClic*².

² É um projeto de desenvolvimento e divulgação de *softwares* livres. Disponível em: <<http://cliv.xtec.cat/es/jcliv/development.htm>>.

QUADRO 1 – Dados dos SE disponibilizados pelo *Portal do Professor* para o ensino de Ciências Naturais, nos anos finais do ensino fundamental.

Títulos originais	Títulos traduzidos	Siglas	Idioma	Postagem ¹	Fonte ²
<i>Animals Invertebrats</i>	Animais Invertebrados	SE1	Catalão	2/11/2009	7/03/2006
<i>Animals Vertebrats</i>	Animais Vertebrados	SE2	Catalão	2/11/2009	3/03/2006
<i>Classifiquem Roques Sedimentàries</i>	Classificação de Rochas Sedimentares	SE3	Catalão	20/10/2009	4/11/2003
<i>Conocimiento del Medio 4º</i>	Conhecimento do 4º Ano	SE4	Espanhol	5/3/2012	27/1/2005
<i>Consells davant Emergències</i>	Dicas de Emergência	SE5	Catalão	18/10/2009	8/05/2008
<i>Cuerpo Humano – Aparato Digestivo</i>	Corpo Humano – Sistema Digestório	SE6	Espanhol	14/09/2011	9/02/2006
<i>De Viaje por el Sistema Solar</i>	Viagem pelo Sistema Solar	SE7	Espanhol	14/09/2011	15/07/2010
<i>Descobrim la Diabetis “Conceptes Bàsics”</i>	Descobrimos a Diabetes: Conceitos Básicos	SE8	Francês	14/09/2011	27/09/2000
<i>El Coto de Doñana</i>	Preservar Doñana	SE9	Espanhol	14/09/2011	12/06/2003
<i>El Cuerpo Humano</i>	O Corpo Humano	SE10	Espanhol	15/06/2011	5/05/1997
<i>La Diabetes Tipo I “Conceptos Avanzados”</i>	A Diabetes Tipo I: Conceitos Avançados	SE11	Francês	13/09/2011	7/01/2002
<i>La Constitución para Niños</i>	A Constituição para Crianças	SE12	Espanhol	5/03/2012	23/04/2001
<i>La Matèria 3r d’ESO</i>	Os Três Estados da Matéria	SE13	Catalão	3/10/2012	30/7/2008
<i>La Materia, un Estudio Educativo</i>	A Matéria, um Estudo Educativo	SE14	Espanhol	17/4/2011	15/9/2005
<i>Mi Salud, mi Cuerpo y la Educación Física</i>	Minha Saúde, Meu Corpo e a Educação Física	SE15	Espanhol	21/06/2011	19/09/2005
<i>Otoño</i>	Outono	SE16	Espanhol	27/07/2011	27/11/2002
<i>Rocas y Minerales</i>	Rochas e Minerais	SE17	Espanhol	17/8/2012	11/6/2004
<i>Vistas de la Tierra</i>	Visualização da Terra	SE18	Espanhol	27/07/2011	27/11/2002

Fonte: criada pelos autores.

¹ Ano de postagem no Portal do Professor – MEC.

² Ano de criação e postagem no site ZonaClic – a fonte original do software. Disponível em: <<http://clic.xtec.cat/es/index.htm>>.

A fonte original dos *softwares* analisados estão no *site ZonaClic* e foram efetuadas entre os anos de 1997 e 2010. Vale ressaltar que apenas um deles foi postado no ano de 2010 e o ano de 1997, sendo os demais 16 SE postados entre os anos de 2000 e 2008. O idioma desse *site* é o Catalão, Inglês ou Espanhol, assim como os seus SE. No *site*, ficam explícitos seus objetivos:

Clic está formado por un conjunto de aplicaciones de software libre que permiten crear diversos tipos de actividades educativas multimedia. La **zonaClic** es un servicio del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña creado con el objetivo de dar difusión y apoyo al uso de estos recursos, y ofrecer un espacio de cooperación abierto a la participación de todos los educadores/se que quieran compartir los materiales didácticos creados con el programa (ZONACLIC, 2014).

Assim, pode-se perceber que os materiais digitais criados pelos docentes europeus foram aproveitados pelo portal brasileiro anos após sua criação, sem que ocorresse uma revisão de conteúdos ou ainda adequação didático-pedagógica às realidades educativas brasileiras.

Na proposta de se construírem SE efetivos à aprendizagem, Sommerville (2003) e Pallazo (2002) elencam que a elaboração de um *software* multimídia interativo exige a definição de um perfil de usuário que incluirá aspectos como familiaridade com computadores, comportamento diante da interface e conhecimento prévio do assunto, o que não aconteceu com os SE analisados.

Verifica-se que, dos SE disponibilizados em um portal público brasileiro, nenhum se apresenta com o idioma oficial do País, a Língua Portuguesa. Acredita-se que isso se deve ao fato de que a elaboração e criação de *softwares* por empresas privadas brasileiras ainda representa um grande custo (ALVES, 2006). De acordo com Costa (2014), todos os SE ferem a recomendação n. 10 por não serem em Língua Portuguesa, ou seja, a língua materna do Brasil.

Outra possível explicação para a ausência de *softwares* em Português é a parceria entre o Ministério da Educação e as instituições educacionais, fundações e institutos, sejam organizações públicas ou privadas, de diferentes países. Assim, os objetos educacionais são cedidos para a publicação no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), o qual está integrado ao *Portal do Professor* (BRASIL, 2011).

Comumente, discussão acerca da tecnologia vem sendo centrada meramente aos seus aspectos técnicos, mas a compreensão dos aspectos culturais e a forma como se organiza essa tecnologia possibilitam ao cidadão a compreensão da forte dependência dos sistemas sociopolíticos, valores e ideologias em que a tecnologia se insere. A partir de então, o cidadão passa a entender como a tecnologia interfere na sua vida e no contexto em que ele se insere (SANTOS; MORTIMER, 2002).

Teixeira e Brandão (2003) acreditam que a ausência de *softwares* brasileiros gratuitos deve-se também à desmotivação e falta de interesse dos professores, partindo do pressuposto de que atualmente existem inúmeras ferramentas e linguagens de programação acessíveis de fácil manuseio, as quais os próprios professores poderiam utilizar e criar SE completos e pertinentes a cada realidade escolar. Todavia sabe-se que, além dos fatores supracitados, o contexto do trabalho docente no Brasil (jornada de trabalho, poder cultural e tecnológico, pouco domínio da informática, dentre outros) é fator de grande empecilho.

Todos os SE oferecem a licença *Creative Commons*, que permite copiar, distribuir, publicar, criar trabalhos derivados citando o autor, sendo, porém, proibido o uso para fins comerciais. Esse tipo de licença consiste em uma vantagem para os usuários do *Portal do Professor*, já que, para se utilizarem os *softwares*, não há necessidade de pagamento.

Em relação à descrição pedagógica dos SE, 16 apresentam cunho tradicional, visto que ainda têm-se limitado à mera trans-

missão dos conteúdos sem permitir que o aluno desenvolva seu conhecimento. Corroborando essa visão, Silva e Fernandez (2007) ressaltam ainda que a simples transposição de conteúdos impressos em papel para uma mídia eletrônica não oferece nenhuma vantagem do ponto de vista didático-pedagógico.

O SE5 e o SE15 foram descritos pedagogicamente como comportamentalistas, porque impõem aos alunos um tipo de comportamento que deve ser seguido e, mais uma vez, não permitem que os educandos estejam livres para formular e resolver situações-problemas. Segundo a abordagem pedagógica comportamentalista, o comportamento dos educandos pode ser modificado ao alterarem-se as condições a que eles estão expostos. O aluno, portanto, é um produto delineado conforme desejo das instituições (MIZUKAMI, 1986).

Intimamente ligadas ao tipo de abordagem pedagógica estão as interações entre máquina X aprendiz X agente de aprendizagem X grupo. Nos SE analisados, constatou-se que as propostas pedagógicas presentes permitem que o aprendiz interaja apenas com a máquina ou com o agente de aprendizagem, o professor.

Para Peixoto e Carvalho (2011, p. 36),

[...] É igualmente importante lembrar que as mídias (e nós, seres humanos, somos igualmente instrumentos mediadores) favorecem a mediação e a apropriação, pelo indivíduo, do patrimônio e da experiência acumulada pela humanidade, sendo, assim, instrumentos que permitirão ao indivíduo se apropriar dos conhecimentos e das competências desenvolvidas pelo grupo no qual está inserido [...]

As interações acima mencionadas são limitadas, porque os *softwares* ora apenas expõem o conteúdo (pedagogia tradicional³),

³ Na concepção tradicional, o adulto é considerado como homem acabado e pronto, enquanto o aluno é um “adulto em miniatura” que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no professor, e o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. In.: MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

ora impõem um tipo de ação que deve ser repetida (pedagogia comportamentalista). Portanto o aluno está sempre focado única e exclusivamente nos SE, não havendo espaço para inserir o professor ou os colegas de classe dentro do seu processo de aprendizagem.

Esse padrão de *software* pode potencializar o que Teixeira (2003) coloca como perfil do docente da área de Ciências, seja o docente de Biologia, Química, Física ou Matemática, o de ser rigorosamente marcado pelo conteudismo, excessiva exigência de memorização de algoritmos e terminologias, descontextualização e ausência de articulação com as demais disciplinas do currículo.

No que tange ao *feedback*⁴, foi considerado como a resposta que o aluno dará após o uso da ferramenta, ou seja, o próprio *software* está programado para dar uma resposta (positiva ou negativa) ao que foi questionado, podendo oportunizar um momento de aprendizagem. Todos os SE têm potencial de proporcionar que o docente e o discente realizem um bom *feedback* do conteúdo, visto que essa ação está intrinsecamente ligada ao “bom” uso dos *softwares*, os quais podem ser utilizados como fixadores do conteúdo por apresentarem imagens e exercícios que ajudam a concretizar o conteúdo.

Ligadas inerentemente ao *feedback* e ao tipo de abordagem pedagógica dos SE estão a análise e verificação de hipóteses e a depuração de resultado. Os *softwares* não dão liberdade para que essas ações sejam realizadas, pois, conforme já foi elucidado, os SE estão muito restritos à transposição do livro para a mídia eletrônica.

No que compete à interdisciplinaridade, esta esteve presente em seis dos SE e, dentro destes, cinco possibilitam o trabalho aliado entre ensino de Ciências aos conteúdos de Geografia e um aos conteúdos de Educação Física. Esse dado indica uma possibilidade para se trabalhar com conteúdo de diferentes disciplinas simultaneamente, evidenciando que alguns temas não estão mais sendo

⁴ O *feedback* foi analisado em duas perspectivas: possibilidade de revisão de conteúdo e de resposta, positiva ou negativa, ao exercício realizado.

ensinados isoladamente, mas de forma integrada (GUERRA et al., 1998; FAZENDA, 2002).

Além disso, todos os *softwares* podem ser aplicados em uma parceria com professores de língua estrangeira, em especial de Espanhol, visto que 11 são desenvolvidos nessa língua.

Para Salum (1997), uma educação interdisciplinar só será possível, quando a formação de professores estiver atenta a essa forma de ensinar. De nada adianta utilizarem-se *softwares* com roupagem interdisciplinar se o professor não souber trabalhar de forma adequada com metodologias e conteúdos integrados. Corroborando com esse autor, Fazenda (2002) afirma que é necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e pensar, visando a um desenvolvimento educacional no sentido da criação e da imaginação.

Quanto aos aspectos de uso e acessibilidade, a maioria dos SE enquadram-se dentro dos seguintes tipos: tutoriais, exercícios, prática e jogos. Nove SE são no formato de tutorial, incluindo exercícios e jogos ao mesmo tempo; sete são *softwares* de exercícios e jogos simultaneamente; um é tutorial e jogo; e um são apenas exercícios.

Dentre os jogos, todos os SE contêm quebra-cabeça, caça-palavras e jogo da memória. Os demais aspectos de uso e acessibilidade não apareceram em nenhum dos oito SE estudados, evidenciando a transposição do livro impresso para a mídia informática.

Giordan (2005), em seu trabalho *O Computador na Educação em Ciência*, faz uma análise crítica a respeito de alguns aspectos de uso e acessibilidade, sobre o texto tutorial, ferramenta presente na maioria dos SE avaliados. O autor avalia-o como um tipo de instrumento “ultrapassado”, considerando que os textos tutoriais eram utilizados quando a capacidade de processamento limitava as aplicações gráficas ou ainda quando as redes de computadores estavam restritas ao mundo acadêmico e militar.

Para Galvis (1988), os exercícios e práticas presentes em um *software* restringem a ação do aluno, pois ela está centrada em virar as páginas de um livro eletrônico e resolver suas lições tal como em um livro tradicional impresso. Segundo o autor, para que os exercícios favoreçam o ensino, devem-se considerar três condições: quantidade de lições, formatos em que se apresentam e correção das atividades.

Partindo das ideias apresentadas pelo último autor, os SE que apresentam apenas exercícios e jogos ou apenas exercícios poderão não alcançar os objetivos para efetivar a aprendizagem, visto que o aluno que utiliza apenas o *software* não possui base para a resolução das atividades propostas, e a grande quantidade de lições poderá desmotivar o educando.

No quesito relacionado ao nível de aprendizagem, Vieira (1999) classifica os *softwares* em relacionais, sequenciais e criativos. Ainda de acordo com a autora supracitada, a categoria que mais possibilita a aprendizagem é a criativa, levando em consideração que, na mesma, ocorre a formação de novos saberes, possibilitando uma maior interação entre pessoas e tecnologias, já que viabiliza uma participação mais ativa do aluno.

Todavia verificou-se que 17 dos SE analisados podem ser classificados como “relacionais”, e o SE3 classificado como “sequencial”. Nenhum dos SE analisados apresentou nível de aprendizagem criativo. Para Lyra et al. (2003), os *softwares* do tipo relacional permitem ao aluno a aquisição de novas habilidades ao estabelecer relações ao decorrer do conteúdo que está sendo aprendido, entretanto esta categoria pode gerar um aluno com conhecimento isolado, porque cada aluno é o centro de sua aprendizagem e realiza as suas próprias relações de acordo com seu conhecimento prévio e independente do grupo.

O *software* sequencial é aquele que apresenta uma linearidade de conteúdo tal como em um livro didático. O SE3 foi assim classificado, porque exibe um quadro de opções entre conhecer as ro-

chas sedimentares e realizar as atividades (Figura 1). Escolhendo a primeira opção, o aluno é direcionado para tutoriais que explicam detalhadamente o tema. Assim que o aluno termina de ler todas as informações, o *software* o redireciona para a tela inicial, na qual poderá optar por resolver os exercícios. O SE oferece inúmeras atividades que vão desde caça-palavras até relacionar as características das rochas com as suas imagens. Na parte inferior de cada tela, que está circundado em vermelho nos *prints* das interfaces, o SE exhibe o que deverá ser feito pelo educando.



FIGURA 1 – *Prints* das interfaces do SE8 disponibilizado pelo Portal do Professor para os anos finais do ensino fundamental. Círculos, em vermelho, destacam a atividade que o aluno realizará.

Os demais *softwares* foram classificados como relacionais, como, por exemplo, o SE1, que permite aos educandos estabelecer relações do que está sendo aprendido com o seu próprio cotidiano. Estes SE

podem servir como ferramentas complementares para efetivar o ensino, uma vez que dispõem de atividades e textos com curiosidades.

Os aspectos técnicos da análise dos SE foram, de forma geral, bem-pontuados. Todos os SE possuem os aspectos básicos necessários a qualquer *software*, exceto os quesitos *help-desk* e *hiperlink*. Nove apresentam o *help-desk* em algumas telas do *software*, e os outros nove não apresentam este quesito. O *hiperlink*⁵ não consta em nenhum SE.

Já o *help-desk*⁶, no caso dos SE analisados, aparece como uma interrogação colorida nas extremidades do *software* (Figura 2). Nos SE que apresentaram esta função, ela apareceu de maneira bastante simples, como uma resposta à atividade e não como uma ajuda para resolver os problemas propostos. Em atividade como a de caça-palavras, por exemplo, o *help-desk* exibe as palavras que devem ser encontradas.

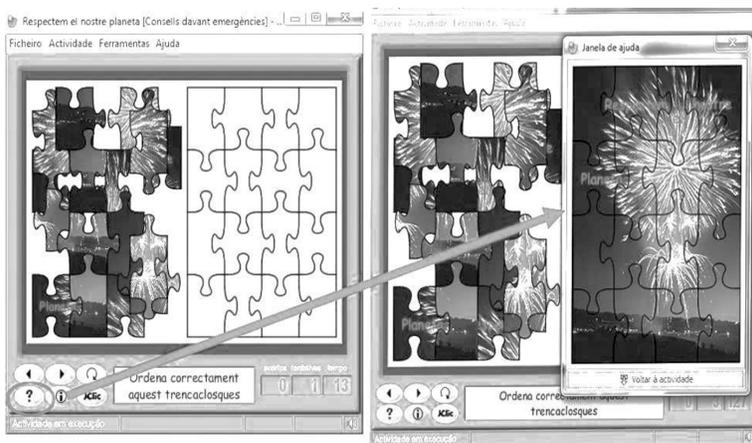


FIGURA 2 – Prints das interfaces do SE2 disponibilizado pelo Portal do Professor para os anos finais do ensino fundamental. Círculo, em vermelho, destaca a função de *help-desk*, e a seta indica a tela que abre após clicar sobre a função.

⁵ O *hiperlink*, de forma resumida, é um comando que se clica para iniciar um programa ou abrir um arquivo. Por meio dele, é possível estabelecer relação entre assuntos variados. In: MIRANDA, R. *Hiperlinks*. Disponível em: <<http://www.otimizacao-sites-busca.com/art-misc/hlink.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

⁶ *Help-desk* é um tipo de ajuda caso o usuário encontre alguma dificuldade para compreensão e/ou manuseio de uma ferramenta tecnológica.

A facilidade de navegação foi adotada como uma navegação simples e acessível. Nesse quesito, um dos SE analisados mostrou-se ineficaz, porque as interfaces do SE passavam rapidamente, e o retorno à tela anterior ocorre de forma bem breve, o que impossibilita que o aluno consiga revisar todas as informações presentes nas interfaces. Consequentemente, dificulta-se a compreensão do conteúdo que não está em sua língua materna.

O SE12 apresenta uma peculiaridade no que tange ao conteúdo, já que apresenta a constituição espanhola para as crianças de seu país. A avaliação do *software* didático é feita na prática do dia a dia, em sala de aula. É uma atividade subjetiva que pode ser aceita por uns e rejeitada por outros. É necessário encontrar, no *software*, características que assegurem uma maior probabilidade de sucesso no âmbito educacional, a partir da análise dos aspectos pedagógicos e técnicos (LUCENA, 1998). Assim, uma formação de caráter pedagógico e técnico para avaliação e uso desses recursos é vital ao docente da educação básica brasileira.

Conclusão

A utilização de *softwares* para o ensino de Ciências é um advento recente e, na maioria das vezes, ignorada pelos professores, seja por falta de conhecimento do material, dificuldade em trabalhar com tecnologia educacional, ausência de recursos de qualidade, tempo para planejamento de suas aulas, dentre outros aspectos.

No caso dos 18 SE analisados, verificou-se que, apesar de eles estarem disponíveis em um portal brasileiro, nenhum deles possui o idioma nacional do Brasil, necessitando de conhecimento em Espanhol, Catalão ou Francês.

Ao se estudar sobre as possibilidades educativas desses recursos digitais e compreender o processo histórico, político e econômico entre o Estado e os organismos internacionais, percebe-se que os objetos digitais de aprendizagem analisados buscam apre-

sentar numericamente uma possibilidade educacional aos docentes e seus alunos, muito embora, na prática, não representem ganho qualitativo para o processo de ensino e aprendizagem, dentre outros motivos por não estarem na língua materna deste país e a forma de exposição dos conteúdos.

Além disso, o viés conteudista dos SE, ao oferecer mera transposição do livro para uma mídia eletrônica, não possibilita uma análise ou verificação de hipóteses, uma vez que não trabalha com a possibilidade de situações-problemas ou método similar. Todavia todos se adéquam bem à atividade de reforço de conteúdo, própria de uma atividade tecnicista.

Salienta-se, ainda, que construir um repositório digital cujos objetos estão desatualizados e foram produzidos há mais de 10 anos evidencia o descaso dos próprios programas de inclusão digital via ambiente escolar.

Uma vantagem que pode ser observada no *Portal do Professor* é o fato de que todos os recursos analisados neste trabalho contavam com a licença *Creative Commons*, permitindo livre acesso, além de possuir os requisitos técnicos básicos a um *software* de qualidade.

Diante disso, fica evidente a necessidade de conhecimento dos professores da educação básica das possibilidades e limitações desses recursos digitais. O processo formativo docente deve ser centrado, além de reflexões sobre a parte técnica, do viés pedagógico de avaliação e uso educacional. Além disso, mais trabalhos que avaliem os demais recursos educacionais disponíveis no portal, como hipertextos, vídeos, áudios e imagens, precisam ser realizados, em especial, pelos docentes por quais o portal se orienta.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre Rede e Escolas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 29, n. 104, especial, p. 747-768, out. 2008.

ALVES, C. V. **Utilização da Estimativa de Custos no Processo de Desenvolvimento de Software**. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Sistemas de Informação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

ALVES, J. C.; SAMPAIO, L. C.; CARVALHO, M. C. M.; ALDEIA, S. F. G.; GUELPELI, A. C. P.; GUELPELI, M. V. C. Metodologia para avaliação de software de autoria como uma ferramenta computacional para auxílio no desenvolvimento de conteúdos didático-pedagógicos. **Anais do II Simpósio de Informática do CEFET-PI**. 2004.

BIZZO, N. C. V. **Metodologia e Prática de Ensino de Ciências: a aproximação do Estudante de Magistério das Aulas de Ciências no 1º Grau**. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/eduquim/praticadeensino.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

BRASIL. **Portal do Professor**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 12 mar. 2014b.

_____. **Conteúdos Multimídia – Explorando os Conteúdos Multimídia no Portal do Professor**. MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília – DF. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/recursos_educacionais.pdf>, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNP/CP 09/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: jun. de 2014a.

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 183-225.

CARVALHO, A. M. G. de. **Alfabetização digital: um estudo sobre a apropriação dos instrumentos de e-Gov na educação**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CHAGAS, I. Utilização da Internet na Aprendizagem da Ciência – Que Caminhos Seguir? **Revista Inovação**, v. 14, n. 3, p. 14-26, 2001.

COSTA, F. A. Avaliação de software educativo: ensine-me a pescar! **Cadernos SACAUSEF**. p. 45-51. Ministério da Educação e Ciência. Portugal. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1186584598_Cadernos_SACAUSEF_46_53.pdf>. Acesso em: jan. de 2014.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 207 p. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo-SP: Loyola, 2002. 109 p.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIMONTA, S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

GALVIS, A. H. Ambientes de enseñanza aprendizaje enriquecidos con computador. **Boletín de Informatica Educativa**. v. 1, n. 2, p. 117-139, 1988.

GIORDAN, M. O computador na educação em ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. **Revista Ciência e Educação**. v. 11, n. 2, p. 279-304, 2005.

GUERRA, A.; FREITAS, J.; REIS, J. C.; BRAGA, M. A. A interdisciplinaridade no ensino das ciências a partir de uma perspectiva histórico-filosófica. **Cad. Cat. Ens. Fís.** v. 15, n. 1, p. 32-46, 1998.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade. O caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 1, n. 14, p. 85-93, mar. 2000.

_____. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987. 96 p.

LIBÂNEO, J. C. As tecnologias da comunicação e informação e a formação de professores. In: SILVA, C. C.; ROSA, M. V. (Org.) **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro / Goiânia: Descubra, 2007. 345 p.

LYRA, A. R. L.; LEITÃO, D. A.; AMORIM, G. B. C.; GOMES, A. S. Ambiente Virtual para Análise de Software Educativo. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2003. Disponível em: <<http://www.cin.ufpe.br/~asg/publications/files/casewie2003.pdf>>. Acesso em: abr. de 2014.

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa-Características, Usos e Possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem., p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A. Entrevista com António Nóvoa. **Revista Salto para o Futuro**. 13-9-2001. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 30 set. 2012.

OLIVEIRA, S. S.; NETO, H. B.; GOMES, A. S. Avaliação de software educativo para o ensino de Matemática – o caso das estruturas aditivas. **Anais do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. São Luís, Brasil, 2001.

OSBORN, J.; HENNESSY, S. Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions. **Revista Eletrônica Futurelab Series**. Reportagem 6, 2003.

PALAZZO, L. A. M. Sistemas de hipermídia adaptativa. Congresso da Sociedade Brasileira da Computação. **Anais da Jornada de Atualização em Informática**. São Leopoldo (RS), 2002.

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação à distância. **Eccos**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-53, 2008.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. Mediação pedagógica mediada pelas tecnologias? **Rev. Teoria e Prática da Educação**. v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

PRETTO, N. de L. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CAN-DAU, V. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. DP&A, 2009. p. 161-182.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 24, p. 63-90, 2000.

SALUM, C. A. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. n. 102, p. 5-22, 1997.

SANTANA, A. C. D.; SANTOS, D. P. N.; ABÍLIO, F. J. P. O Ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental: Projeto de Monitoria no Curso de Pedagogia da UFPB. **X Encontro de Iniciação a Docência**, Paraíba, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Humanistic science education from Paulo Freire's 'Education as the practice of freedom' perspective. **Proceedings of X International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) Symposium – PR**, Foz do Iguaçu, v. 2, p. 641-649, 2002.

SILVA, R. M. D. da; FERNANDEZ, M. A. Recursos informáticos projetados para o ensino de ciências: bases epistemológicas implicadas na construção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem. In.: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (Orgs.) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. 154 p.

SILVA, L. E.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.

SOUZA, M. F. C.; FILHO, J. A. C.; PEQUENO, M. C. Uma abordagem semiautomática para a avaliação comparativa de software educacional de matemática. **Anais do XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBI, UFAM, 2004.

SOMMERVILLE, I. **Engenharia de software**. 6. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2003. 592 p.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. **Software educacional: o difícil começo**. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/eventos/cicloartigosfev2003/adrianoS.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de Ciências. **Ciência e Educação**. v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TOSCHI, M. S. Dupla mediação no processo pedagógico. **Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica e V Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação**. Universidade Estadual de Goiás. p. 1 – 9, 10 a 12 de novembro de 2010.

VALENTE, J. A. **Computadores da sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED – Unicamp, p. 89-110. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea>>, 1999. Acesso em: 27 jun. 2012.

VESCE, G. E. P. **Softwares Educacionais**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/softwares-educacionais/>>. Acesso em: maio de 2014.

VIEIRA, F. M. S. **Avaliação de software educativo: reflexões para uma análise criteriosa**. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/Misc/edmagali2.html>>, 1999. Acesso em: 10 mar. 2011.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 24.11.2015

Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da Terapia Ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Belém (PA)

SAMANTHA HANNA SEABRA CASTILHO SIMÕES

Terapeuta Ocupacional. Vinculação institucional: Universidade do Estado do Pará.
E-mail: samantha_castilho92@hotmail.com

TALITA SILVA SOUSA

Terapeuta Ocupacional. Vinculação institucional: Universidade do Estado do Pará.
E-mail: talita-sousa1@hotmail.com

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS FOLHA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará na Linha de Educação: Currículo, Epistemologia e História. Vinculação institucional: Docente do curso de Terapia Ocupacional na Universidade do Estado do Pará. E-mail: todeboracampos@gmail.com

RESUMO

O presente estudo objetivou verificar possibilidades de contribuição terapêutica ocupacional na formação de professores no que concerne à utilização de Tecnologia Assistiva junto a alunos com deficiência. Para compreender a Educação Inclusiva, buscou-se fundamentação teórica em autores como Galvão, Martins, Pelosi, Cavalcante, Lima, Frias e Menezes. Os participantes da pesquisa foram professores das salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Belém/PA. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa e a coleta de dados, realizada em três momentos: aplicação de um questionário inicial, para identificar as principais demandas a serem contempladas na formação posteriormente proposta; a execução das formações, totalizando quatro momentos ministrados por profissionais e acadêmicos de Terapia Ocupacional sobre Tecnologia Assistiva; aplicação de um questionário final. Emergiram da análise dos dados as categorias: concepções dos professores acerca da Tecnologia Assistiva; benefícios da prática multiprofissional para a formação dos professores; Terapia Ocupacional x Inclusão Escolar. Os resultados encontrados apontam para a necessidade da formação continuada, não só do professor, mas da equipe profissional atuante no contexto inclusivo. Além disso, vale ressaltar a relevância do terapeuta ocupacional como profissional com potencial de auxiliar nesse processo, otimizando a interação, a funcionalidade e as habilidades do indivíduo com deficiência. As formações realizadas permitiram a sensibilização dos professores quanto às peculiaridades e individualidades dos alunos do Atendimento Educacional Especializado, o aprimoramento das práticas e abordagens

pedagógicas, a otimização da relação aluno-professor, bem como uma maior compreensão acerca das teorias e caminhos para a prática da utilização da Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Tecnologia Assistiva. Terapia Ocupacional.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND SCHOOL INCLUSION: OCCUPATIONAL THERAPY CONTRIBUTIONS FOR TEACHER EDUCATION FROM THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (SES) IN BELÉM (PA)

ABSTRACT

The present study aimed to verify the possible contributions for Occupational Therapy in teacher training regarding the use of Assistive Technology with students with disabilities. To understand the Inclusive Education, we sought theoretical foundation in authors like Galvão, Martins, Pelosi, Cavalcante, Lima, Frias and Menezes. The participants of this research were teachers of multi-functional resources room of public schools in Belém/PA. The methodology consists of a qualitative approach and data collection, executed in three stages: application of an initial questionnaire to identify the main requirements to be addressed in a later training; the implementation of training that totalizes four parts of discussion on topics related to Assistive Technology given by professionals and academics of Occupational Therapy; and application of a final questionnaire. From the data analysis the following categories emerged: teachers' conceptions about the Assistive Technology; the benefits of multidisciplinary practice for Teacher Training; Occupational Therapy X School Inclusion. The results point to the need for continued education, not only for the teacher, but for the staff that works inclusion setting. Moreover, it is important to mention the potential of occupational therapist to assist in this process, optimizing the interaction, functionality and abilities of the individual with disabilities. The performed trainings allowed the teacher's sensitization for the peculiarities and individualities of the specialized educational service's students, the improvement of practices and pedagogical approaches, the optimization of the student-teacher relationship as well as a greater understanding of the theories and ways to practice use of Assistive Technology.

Keywords: School Inclusion. Assistive Technology. Occupational Therapy.

Introdução

O processo de Inclusão Escolar atualmente é um dos temas mais discutidos no campo da educação em todo o mundo. O direito à educação é direito de toda criança, adolescente ou adulto, in-

dependente das diferentes necessidades que possam apresentar e das realidades nas quais se encontram. A Constituição ratifica que todos são iguais perante a lei, não havendo nenhuma distinção. Portanto, a Educação Inclusiva parte dessa premissa, pois defende uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos (ALVES DE OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Esse processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo é um desafio à instituição escola, visto que a Inclusão Escolar envolve desde a superação das barreiras arquitetônicas até, e principalmente, a superação das barreiras atitudinais, das práticas pedagógicas, bem como, reivindica-se uma mudança nas perspectivas de professores, dos alunos e da comunidade como um todo (MARTINS, 2006; FRIAS; MENEZES, s/d; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012).

Para atender as demandas dos alunos com deficiência, surge, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual garante o acesso desses alunos a escolas regulares, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como uma de suas estratégias as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com equipamentos e recursos facilitadores do aprendizado, no contra turno do ensino regular (BRASIL, 2007).

É nas salas de recursos multifuncionais que o aluno terá a possibilidade de aprimorar o que conseguiu aprender na sala de aula regular, onde também desenvolve seu potencial de socialização e onde tem a possibilidade de compensar eventuais déficits de aprendizagem e de conhecimentos que não conseguiu apreender apenas frequentando a sala de aula regular. Portanto, o AEE não funciona como substitutivo do ensino regular, mas sim complementar a este (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, observa-se a importância da utilização de diversos recursos no contexto do AEE, dentre estes, a inserção da

Tecnologia Assistiva¹ (TA), a qual se encontra dentro do campo de conhecimento e atuação do terapeuta ocupacional, profissional que enfatiza em sua prática o envolvimento dos seres humanos em ocupações cotidianas e significativas para eles (AOTA, 2008).

É importante ressaltar que os recursos de Tecnologia Assistiva constituem-se como mediadores e potencializadores da interação social da pessoa com deficiência no mundo. Nesse sentido, a TA pode ser concebida como um privilegiado instrumento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento dos que apresentam algum tipo de deficiência, pois disponibiliza recursos para o “empoderamento” dessa pessoa, permitindo que possa interagir, relacionar-se e competir em seu meio com ferramentas (GALVÃO, 2009).

No que se refere à falta de conhecimento dos professores sobre a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva, infere-se que esta dificuldade, pode refletir a existência de um possível déficit na formação destes profissionais. Sobre isso, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência de todos os alunos, o desenvolvimento de suas potencialidades e aprendizagem sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino (FRIAS; MENEZES, s.d.).

Nesse contexto, o presente estudo traz como tema central possibilidades de contribuição do terapeuta ocupacional junto a professores de SRM no contexto da utilização de dispositivos de TA. O interesse pelo tema surgiu a partir de uma oportunidade oferecida pelo Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NEDETA), estágio não obrigatório, através da execução do projeto intitulado “Levantamento das Necessidades de

¹ A Tecnologia Assistiva, segundo Bersch e Schirmer (2005), é uma área do conhecimento que se propõe a promover ou ampliar habilidades em pessoas com privações funcionais, em decorrência da deficiência, além de ser composta por recursos e serviços, sendo estes últimos destinados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da TA, visando maior independência funcional da pessoa com deficiência na atividade de seu interesse.

Recursos de Tecnologia Assistiva nas Escolas Inclusivas Municipais de Belém-PA”, onde se pôde observar que havia nas escolas uma gama interessante de recursos de Tecnologia Assistiva. No entanto, segundo relato dos professores dessas instituições, os recursos não eram utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos por falta de conhecimento dos professores no que se referia à utilização de tais recursos.

Metodologia

O presente artigo surgiu a partir da pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão Final do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresentando um caráter qualitativo.

Teixeira (2009, p.137) versa acerca da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador “procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

Enquadraram-se enquanto sujeitos da pesquisa, os professores atuantes nas SRM de escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Belém. O Centro de Referência de Inclusão Educacional (CRIE) Gabriel Lima Mendes disponibilizou uma listagem atualizada das escolas que possuem essas salas, as quais totalizam 33 escolas.

Os critérios de inclusão da pesquisa determinavam aptos a participar desta todo professor de SRM das escolas da rede municipal de Belém e que aceitassem participar da mesma, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos critérios de exclusão, que determinavam a exclusão da pesquisa todo profissional que não atendesse aos critérios de inclusão, abriu-se exceção para dois profissionais do CRIE que ao serem informados sobre a segunda etapa da pesquisa-formação para os professores,

interessaram-se em participar da mesma. A inserção desses indivíduos no momento das formações foi uma solicitação do CRIE às pesquisadoras.

Os sujeitos participantes foram abordados segundo os preceitos da Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg, respeitadas as normas de pesquisa envolvendo seres humanos (CNS n. 466/2012) do Conselho Nacional de Saúde, onde se desenvolveu o trabalho conforme as exigências para as pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob o CAEE 23277613.7.0000.5174. Para a pesquisa, optou-se por identificar os indivíduos por números.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na coleta de dados dos participantes, com o objetivo de identificar o perfil dos professores das SRM das escolas municipais de Belém, bem como possibilitar o planejamento dos temas a serem abordados na formação de acordo com as principais demandas visualizadas no primeiro momento.

Com esses dados em mãos, elaboraram-se os módulos que viriam a compor as formações, segunda etapa da pesquisa. Nesta fase foi construído cronograma com os dias e horários das formações e estabelecido os conteúdos que seriam abordados em cada módulo assim como o local onde seriam executadas as formações previamente.

Posteriormente, foram contatados os profissionais terapeutas ocupacionais que atuavam ativamente nos temas escolhidos para ministrar os módulos das formações e realizado o contato com os professores para divulgação do cronograma e dos conteúdos que seriam abordados nas formações.

Inicialmente objetivava-se desenvolver a pesquisa com todos os professores atuantes nas SRM das escolas indicadas, porém devido dificuldade de contatar esses professores, associada à indisponibilidade e incompatibilidades de horário destes, não foi possível desenvolver conforme o que se tinha proposto. Dentre esses pro-

fessores, uma amostra de 21 aceitou participar da primeira etapa da coleta de dados da pesquisa.

O local da coleta dos dados da primeira etapa da pesquisa seria nas próprias instituições onde esses professores trabalhavam, porém, devido à dificuldade de acesso direto a essas escolas, a localização longínqua, mudou-se a estratégia e o local de obtenção da coleta aconteceu durante uma reunião promovida pelo CRIE junto a este público, cuja oportunidade foi cedida pelo próprio centro.

Quanto à realização da formação propriamente dita, definiu-se como tema geral a Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão Escolar. Esta temática foi subdividida de modo didático, onde aconteceram quatro módulos cujos temas foram: “Tecnologia Assistiva como recurso para a promoção de práticas inclusivas”, “Comunicação Alternativa e Aumentativa”, “Recursos de Tecnologia Assistiva: estratégias para efetivação da Inclusão Escolar” e “Oficina de construção de recurso de TA de baixo custo”.

Em relação à segunda etapa, participaram das formações propostas apenas 11 professores e outros dois profissionais, um com a função de orientar os professores no processo de Inclusão Escolar, e o outro profissional realizava orientações com as famílias dos alunos com deficiência, ambos funcionários efetivos do CRIE. O número de questionários preenchidos utilizados para análise dos dados desta etapa foi 10, sendo 8 de professores das SRM e 2 de profissionais do CRIE atuantes na perspectiva do AEE.

Vale ressaltar que todos os professores que preencheram o primeiro questionário se comprometeram em participar da segunda etapa da pesquisa que consistiu na formação. Porém, como apontado anteriormente, apenas 11 professores participaram desta última.

Após a execução dos módulos, aplicou-se o segundo questionário aos participantes das formações, a partir do qual se realizou uma análise as respostas dos professores quanto ao conteúdo assimilado e ao processo das formações.

As falas dos sujeitos de pesquisa foram tratadas qualitativamente através do método de análise do conteúdo. Segundo Bardin (2014), este método consiste na transformação dos dados brutos, possibilitando uma representação do conteúdo expresso pelo sujeito de pesquisa.

A partir da análise das considerações trazidas pelos professores através do instrumento proposto pelas pesquisadoras, foi realizada fundamentação com autores relevantes para as temáticas abordadas, bem como feitas análises relacionando os campos prático e teórico.

Para a realização desta análise estabeleceram-se três etapas: o recorte, a enumeração e a classificação e agregação dos dados. A regra de enumeração utilizada para codificação dos dados foi com base na frequência. A categorização dos dados, através da classificação, organiza os elementos em categorias, permite a investigação da individualidade de cada sujeito, e ao mesmo tempo, os pontos compartilhados entre os participantes da amostra, permitindo a realização de agrupamentos (BARDIN, 2014).

Resultados e discussão

Os resultados foram obtidos através das respostas de um questionário com perguntas abertas, aplicados após as formações, que objetivou avaliar dois aspectos: Seção I – Quanto ao conteúdo assimilado; Seção II – Quanto ao processo das formações. Este instrumento possibilitou a construção das seguintes categorias de análise.

Elaborou-se uma categoria referente à compreensão dos conceitos, abordados nas formações, pelos professores, denominada “Concepções acerca da Tecnologia Assistiva”. Além desta, foram construídas duas categorias de análises relacionadas à visão dos professores quanto ao processo de inclusão: “Benefícios da Prática Multiprofissional para a formação dos professores”; “Terapia Ocupacional x Inclusão Escolar”.

Assim, este item apresenta, em forma de categorias e subcategorias, as respostas dos professores, obtidas a partir do questionário final. As respostas foram classificadas de acordo com a pergunta em que se localizavam e ao conteúdo da resposta. Realiza-se também, uma discussão mais aprofundada acerca de cada categoria, fundamentada nas falas e em referenciais teóricos pertinentes.

Nomeou-se a primeira categoria como “Concepções acerca da Tecnologia Assistiva”. Nela, encontram-se as respostas dos professores relacionadas à sua percepção quanto à Tecnologia Assistiva em diversas esferas, tais como conceito, benefícios gerais, benefícios para pessoa com deficiência, no contexto da Educação Inclusiva, dentre outras.

Para dar conta dessa categoria, o primeiro momento da formação foi destinado à introdução de conceitos e classificações da Tecnologia Assistiva, o que proporcionou, aos professores, a visualização das diversas áreas em que a mesma pode estar inserida.

A formação contemplou como abordagens da TA: auxílios para Atividades de Vida Diária; recursos para Atividades Instrumentais de Vida Diária; Comunicação Alternativa e Ampliada, recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle do ambiente, projetos arquitetônicos para a acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, dentre outros.

Foram coletadas respostas que, de algum modo, mostram uma visão limitada acerca da compreensão dos professores quanto ao conceito de TA, onde alguns apresentaram respostas restritivas quanto aos ambientes em que pode ser utilizada, ao público que pode utilizá-la, bem como quanto ao que objetiva alcançar, como se pode verificar por meio dos excertos destacados a seguir:

São estratégias e alternativas de ensino dentro das SRM [...]. (P1).

São recursos que possibilitam a comunicação aos alunos que não possuem fala ou apresentam algum transtorno que impossi-

bilitam uma linguagem, além de alunos com deficiência física que apresentam dificuldade de coordenação motora fina. (P3).

E um ‘instrumento’ que pode auxiliar na transmissão de fala (comunicação) verbal e não verbal. (P6).

Observa-se que o participante P1 limita o conceito de TA ao ambiente das SRM. Sabe-se que a Tecnologia Assistiva está inserida de diversos modos no cotidiano do indivíduo: na adaptação de veículos, como carros cujos comandos podem ser dados apenas com os membros superiores, em aparelhos eletrônicos, como os celulares com comandos de voz; em dispositivos ortóticos, como óculos, dentre outros.

Além disso, P1 restringiu a TA a área de ensino, o que a limita, como se pode observar nos exemplos listados acima. Logo este participante apresentou uma resposta duplamente limitada.

Já os participantes P3 e P6, destacaram apenas à área de comunicação, o que reflete em uma restrição do conceito e das áreas da TA, visto que, já que existem outras áreas, voltadas para outros objetivos e com públicos diversos.

A partir destas falas, pode-se apontar para a obtenção de um conceito limitado devido à vivência desses professores, já que as falas se restringem, frequentemente, ao ambiente escolar, à Comunicação Alternativa, aos alunos com deficiência e ao alcance do aprendizado.

Portanto, conclui-se que o ideal era a existência de formações contínuas, pois as realizadas por esta pesquisa conseguiram auxiliar os professores no sentido de ampliar visões acerca do processo de Inclusão Escolar, na otimização do processo de ensino-aprendizagem e na indicação de novas condutas profissionais, no entanto, nas respostas prevalecem as experiências cotidianas, como se pôde observar neste item.

Zanella e Tescarolo (2010) pontuam que a formação continuada é imprescindível para um educador devido auxiliar no desen-

volvimento da eficácia de seu trabalho. Acrescentam que, durante a graduação, não receberam informações relacionadas aos elementos básicos da formação docente, com foco nas práticas em sala de aula.

Logo, o ideal seria a existência de um profissional permanente no cotidiano da escola, o qual teria o papel de assessorar os professores, bem como os próprios alunos. Pelosi (2005) considera o terapeuta ocupacional como um profissional fundamental para a elaboração de dispositivos de TA, já que possui competência exclusiva no sentido de enfatizar a função e a habilidade de realização das atividades cotidianas de casa, da escola, do trabalho ou, ainda, de lazer.

Quanto aos benefícios que ela pode trazer à pessoa com deficiência, observa-se restrição, visto que muitos relacionaram “pessoa” apenas a “aluno”, o que resultou em tendência das respostas para áreas da Tecnologia Assistiva utilizadas primordialmente no ambiente escolar.

Favorece e facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares e da vida diária. (P1).

Acessibilidade à comunicação, a atividades de vida diária. (P2).

Estimulação da comunicação, da aprendizagem da leitura, amplia o vocabulário. Promove a autonomia nas atividades de vida diária. (P3).

Os três participantes fazem alusão à utilização de recursos relacionados às Atividades de Vida Diária (AVD). P1 expõe em sua fala, ainda, a área de Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVD), através dos conteúdos escolares. Já o participante P3, também se refere às AIVD's, mas em relação à leitura. P2 e P3 acrescentam a área referente à Comunicação.

Quando o ponto de discussão é o uso da TA para benefício do aluno com deficiência, há respostas que determinam um recurso a uma patologia específica, o que não é indicado. Inclusive, as

formações ressaltaram frequentemente a importância da análise de cada caso e a infinita possibilidade de cada recurso, dependendo da criatividade de quem o gerencia.

A prancha de comunicação utilizada para organizar agenda para alunos com TEA, prancha de comunicação alternativa para o ensino aprendizagem para paralisados cerebral. (P3).

A tecnologia assistiva pode auxiliar alunos com ausência de fala por meio da comunicação alternativa e aumentativa e auxiliar alunos com dificuldade na preensão fina ou movimentos precisos através de adaptações como a tesoura adaptada e engrossador de lápis. (P8).

O participante P3 relaciona os recursos listados especificamente a patologias e P8 associa as áreas da Tecnologia Assistiva a características específicas, o que não é adequado, visto que os recursos não se apresentam de modo imutável, com uma visão direcionada a apenas um aspecto, mas sim com possibilidades de adaptações e ressignificações, a depender da criatividade de quem o gerencia.

Rocha e Castiglioni (2005, p. 102) defendem que as definições dos recursos tecnológicos

[...] apontam, por diferentes caminhos para o paradigma da inclusão social da pessoa com deficiência. Essas abordagens inseridas em contextos diversos podem atingir ou não a meta proposta, ou seja, apenas o acesso aos equipamentos não garante a efetivação da finalidade proposta.

Portanto, para que determinado recurso atinja de fato o aluno, de modo a auxiliá-lo efetivamente e com qualidade, é necessário que exista uma análise aprofundada e individualizada a nível funcional, cognitivo, ambiental e social. Além disso, uma conduta interessante é, sempre que possível, solicitar auxílio do próprio aluno e da família deste para a escolha mais adequada.

Contudo, existiram também, respostas elaboradas de modo coerente com a ampla atuação da TA, em relação às áreas diversas

em que pode se fazer presente, bem como com os conteúdos abordados durante as formações.

Essas respostas consideraram ambientes variados em que o indivíduo com deficiência pode se fazer presente, trazendo a noção da utilização da TA como elemento favorecedor do desenvolvimento, o bem estar, da autonomia e independência.

No que se refere aos conceitos de TA, observam-se como coerentes as seguintes respostas:

Recursos utilizados para facilitar e/ou proporcionar ao indivíduo condições de acessibilidade e qualidade de vida. (P2).

Toda e qualquer maneira (técnica), seja material como, psicológica, que se possa lançar mão, para auxiliar alguém a desenvolver seus potenciais, principalmente as pessoas com alguma deficiência. (P4).

São equipamentos, serviços, estratégias e práticas que auxiliam e/ou promovem ampliação e habilidades funcionais deficitárias. (P7).

O conceito de qualidade de vida é subjetivo e varia de autor para autor. Mas, de acordo com Vecchia (2005), o termo está relacionado a fatores como autoestima e bem estar pessoal, abarcando, portanto, capacidade funcional, nível socioeconômico, estado emocional, interação social, atividade intelectual, autocuidado, suporte familiar, valores culturais, éticos, religiosos, estilo de vida, satisfação com suas atividades e seu ambiente, bem como seu estado de equilíbrio biológico.

Portanto, ao utilizar o termo “qualidade de vida”, o sujeito P2 amplia a utilização dos recursos de TA de modo a abranger um número significativo de áreas, resultando no entendimento da ampla possibilidade de utilização destes, em diversos ambientes e contextos.

Outra visão de conceito é trazida nas considerações de P4, ao abordar elementos que indicam a absorção do conceito que inclui, enquanto Tecnologia Assistiva, recursos e serviços, visto que, apresenta a visão de recurso material e recursos humanos, como a

“maneira psicológica” citada por ele. Esse conceito amplo também é explanado por P7, quando utiliza os termos “equipamentos”, “serviços”, “estratégias” e “práticas”.

Quanto aos benefícios que a TA pode trazer a pessoa com deficiência, o conteúdo contemplado está relacionado a diversas áreas da vida do ser humano, de modo abrangente, permeando pelos aspectos sociais, psicológicos e físicos, na visão de um ser holístico. Como se pode observar na coleta a seguir:

Ampliação da percepção de mundo; Favorecimento de mobilidade e acessibilidade; Inclusão social. (P4).

A tecnologia assistiva pode auxiliar o deficiente a ter uma melhor interação com o seu meio social. (P6).

Independência; Qualidade de vida; Inclusão social. (P7).

Inclusão social; Independência nas atividades de vida diária; Melhora da autoestima e motivação. (P8).

As respostas de P4, P6, P7 e P8, exemplificadas acima, apresentam uma visão ampliada acerca das áreas em que a TA pode interferir positivamente de algum modo. A inclusão da TA na vida dos indivíduos pode ser visualizada como um fator promotor de saúde, já que saúde é sinônimo de qualidade de vida e bem estar físico, mental e social.

O conceito de saúde é subjetivo, de acordo com Brasil (2009, p.4), possui “relação com o desenvolvimento e expressa a associação entre qualidade de vida e saúde da população”, sofrendo, portanto, influência pessoal, devido condições de vida adequadas de bens e serviços.

Portanto, a inserção de recursos e serviços de TA no cotidiano de pessoas com deficiência permite melhorias em aspectos sociais, devido interações com o meio e as pessoas; aspectos funcionais, onde é facilitada a função de elementos corporais; bem como os aspectos emocionais, relacionados à melhora da autoestima, da autoconfiança, possibilidade de autonomia e independência.

Quando indagados acerca dos benefícios da TA no ambiente escolar e o favorecimento desta para a Inclusão Escolar, os professores levaram em consideração benefícios psicomotores, cognitivos, emocionais e sociais, como pode se perceber nas seguintes afirmações:

Na sala de recursos a TA pode ser usada diretamente para ampliar a comunicação do aluno, viabilizando sua aprendizagem. Assim como o processo de leitura, aprendizagem matemática e geral que auxiliaria a sala de aula. Outros benefícios seriam na psicomotricidade, percepção 'visomotora', coordenação motora fina e raciocínio lógico. (P5).

Sim. Uma vez que a tecnologia assistiva [...] se apropria de recursos e serviços que são utilizados para ampliar, manter ou até mesmo melhorar a capacidade funcional do aluno. A utilização dos recursos de acessibilidade vem contribuir para que o aluno possa participar e interagir efetivamente das atividades propostas nos diversos ambientes educacionais, assim como, auxilia o surgimento de laços afetivos entre os envolvidos. (P7).

Sim. Com o apoio da TA o aluno poderá mostrar através de outros recursos [...] respostas sobre o seu entendimento e/ou conhecimento, assim como a professora terá outros recursos para auxiliar seus alunos no favorecimento do processo ensino aprendizagem. (P10).

É possível perceber que os participantes se referem a TA como possibilidade de benefícios na área psicomotora, como a percepção viso motora e a coordenação motora fina; área cognitiva, ao citarem o raciocínio lógico, o aprendizado; área emocional, a partir da construção de laços afetivos sociais, do bem estar provocado pela autonomia; e na área social, através da interação efetiva e da comunicação.

Confirmando e reforçando as respostas trazidas neste item, Oliveira *et al* (2013) afirma que se faz imprescindível a utilização da Tecnologia Assistiva no contexto escolar para melhoria do processo ensino-aprendizagem, já possibilita a efetivação de uma maior integração entre o aluno e seu meio escolar, através de recursos de alta ou baixa tecnologia.

Esses recursos irão ser elementos facilitadores nesse processo de ensino-aprendizagem, podendo ser divididos de acordo com algumas áreas mais relevantes para o contexto escolar como a de recursos de acessibilidade ao computador, divididos em *hardware* e *software*, posicionamento postural, o qual irá atuar para manutenção, estabilização ou alcance de uma posição corporal adequada, e os recursos de Comunicação Alternativa Ampliada, que são os principais elementos facilitadores da interação.

Outra categoria construída foi “Benefícios da prática multiprofissional para a formação dos professores”, a partir da qual se identificou que a formação possibilitou uma maior conscientização dos professores, no que cerne às suas próprias limitações no ensino do aluno com deficiência e em relação necessidade de ampliação e/ ou aprimoramento de suas práticas pedagógicas, no que se refere principalmente na confecção de recursos de Tecnologia Assistiva, como se pode perceber nas seguintes falas:

Pude perceber o quanto minha prática pedagógica está aquém do esperado. Até porque as demandas são variadas e todos os dias surgem informações novas a serem aprendidas. Esse dois sábados reavivaram em mim, a necessidade de aprender cada vez mais [...]. (P7).

Foi muito importante, pois observei que é possível confeccionar muitos recursos com materiais de baixo custo e surtir bons resultados com os alunos. (P9).

[...] foi possível constatar que podemos com recursos baratos e alternativos estar possibilitando ao aluno, condições para que ele aprenda [...]. (P2).

Essas percepções dos professores, em relação às limitações que possuem, concordam com que fora defendido por Martins (2006), ao afirmar que, através de estudos realizados sobre atitudes de professores frente à inserção de crianças com deficiência, fora evidenciado que muitos destes não se consideram preparados ou aptos para os desafios impostos pela proposta da Educação In-

clusiva, refletindo assim, a necessidade de formação continuada nessa área.

Observa-se que P2 ressalta o distanciamento de sua prática pedagógica em relação ao que lhe é requerido. Esta mesma inquietação foi encontrada em professores atuantes nas SRM, conforme evidenciado em um estudo realizado por Galvão (2012) o qual ressaltou que uma queixa recorrente destes professores motivo de tal inquietação, referia-se exatamente a falta de um maior aprofundamento em sua formação. Nesse sentido pode-se constatar que a realidade apresentada por Galvão em 2012, é também a realidade de alguns professores da SRM, do município de Belém.

É interessante notar que P2 justifica sua dificuldade devido a variedade de demandas com a qual se depara e com a dificuldade de lidar com o acelerado processo de atualizações e aprendizagens de novas estratégias de ensino. Este achado aponta também para a falta de preparação destes profissionais ou ainda para a necessidade de uma equipe composta por outros profissionais para atuar junto a este professore nesse espaço.

Por outro lado, esses dados, sinalizam que a formação proposta implicou na sensibilização dos professores em relação à possível limitação de suas práticas pedagógicas e sobre a necessidade de aprimoramento destas. Fator que se constitui como importante, visto que poderá levar este profissional a ser um agente ativo em seu processo de formação.

Acerca desta temática, Cavalcante e Lima (s.d.) discorrem que para a efetivação do processo de Inclusão Escolar, é necessário também que os professores exercitem constantemente sua reflexão e questionem suas práticas e conseqüentemente busquem caminhos pedagógicos de Inclusão.

Pode-se afirmar, portanto, que a ação desenvolvida contribuiu positivamente para a formação destes professores, partindo da perspectiva de que a formação constitui-se num processo contínuo que vai muito além da realização de cursos. É um processo

constante, no qual o professor necessita de auxílio para refletir sobre sua prática em sala de aula (SANDALLA *apud* IDE; YMAMOTO; SILVA, 2011).

Constata-se ainda que o terapeuta ocupacional também contribui no fomento de reflexões nesse professor, viabilizando assim, a reconfiguração e a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Outro importante aspecto observado pelos professores após a formação refere-se à construção de recurso de TA e sua utilização como uma possibilidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. Reforçando esta ideia, Rocha e Liberato (2012) afirmam que o uso da TA, possibilita ao aluno com deficiência a acessibilidade, e favorece o seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

P9 e P7 expressaram a conscientização, adquirida especificamente em relação à construção de recursos diversos e de baixo custo que podem ser utilizados em suas práticas e otimizar o processo de aprendizagem desse aluno.

Sabe-se que uma das habilidades ou competências requeridas dos profissionais da SRM, diz respeito elaboração de recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento desse aluno. Considerando isso, pode-se afirmar que estes professores não estão correspondendo ao que lhe é requerido pela legislação nesse sentido.

Sobre a importância dessa prática, Galvão Filho e Miranda (2012) constataram em seus estudos que, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, construídos às vezes pelos próprios professores, podem fazer a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

Nesse sentido, é interessante ressaltar ainda que atualmente existe um número muito expressivo de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais (GALVÃO, 2011).

Portanto, o diálogo entre Terapeutas Ocupacionais e professores possibilitou esclarecimentos fundamentais sobre TA e a sensibilização sobre a importância da construção desses recursos, o que pode refletir diretamente na otimização da prática pedagógica dos professores da Educação Inclusiva.

Nesse sentido é importante ressaltar que vários estudos têm evidenciado a significativa e diferenciada contribuição do terapeuta ocupacional na formação dos professores no que concerne à indicação e efetivação dos recursos e serviços de TA (LUIZ; ROCHA; ZULIAN 2003).

Nesta categoria, pode-se perceber ainda que a equipe profissional é concebida pelos professores como fundamental e de extrema importância para a efetivação do processo de Inclusão Escolar, como é possível visualizar nas seguintes respostas:

É fundamental, para que tenhamos um olhar da totalidade perante nosso estudante. Acontece também que a equipe multiprofissional amplia as possibilidades de avaliação desse aluno, nos direcionando melhor dentro de sala de aula e é claro para a vivência (melhoria) desse estudante. (P1).

[...] a avaliação deve ser realizada com uma equipe multifuncional possibilitando o uma observação mais ampla das potencialidades e dificuldades do aluno com deficiência [...]. (P3).

[...] funciona como base para a confecção de materiais que poderão auxiliar por exemplo um aluno com algum tipo de paralisia. (P9).

De extrema importância na colaboração do desenvolvimento do aluno. (P10).

Os professores P1 e P3 consideram a equipe como fundamental, por possibilitar uma avaliação mais completa do aluno, ou seja, a identificação tanto das limitações como das potencialidades, além do olhar holístico sobre este aluno.

Esta concepção dos professores sobre a equipe multiprofissional foi a mesma evidenciada nos estudos de Cavalcante e Lima

(s/d) onde os professores destacaram fundamental e importante participação de outros profissionais, para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

É importante observar que essas colocações dos professores podem sinalizar possíveis limitações em sua atuação junto ao aluno com deficiência. Segundo Cavalcante e Lima (s.d.), é requerido destes professores a capacidade de avaliar os alunos com deficiência, identificando suas reais necessidades e principalmente suas potencialidades.

Esta etapa constitui-se em uma etapa crucial que vai repercutir em todo o processo de aprendizagem deste aluno, pois somente a partir desta é que poderão ser feitas as adaptações devidas nos conteúdos do programa de ensino, na utilização de tecnologias, na introdução de metodologias pedagógicas efetivas.

Portanto, deve-se atentar não somente para a limitação da atuação desses profissionais, mas também para a importância e necessidade legítima de uma equipe que forneça um suporte efetivo para este professor.

Sobre a necessidade da equipe multiprofissional para a efetivação do processo de Inclusão Escolar, de acordo com Rodrigues (2006), não se pode pensar que o professor será capaz de assumir e responder a tudo e a que todas as profissões se propõem desenvolver. Se a escola regular quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos necessitará de uma organização diferenciada de aprendizagem devendo contar com uma equipe composta por diversos profissionais (trabalhadores sociais, psicólogos, terapeutas, etc.).

Além disso, as respostas dos professores apontaram a troca de conhecimentos como elemento favorecedor para a elaboração de diferentes estratégias de ensino e a confecção de recursos de Tecnologia Assistiva para a potencialização das habilidades dos alunos.

Ainda sobre o papel da equipe multiprofissional, Lima (1999) defende que é importante que escola conte com outros profissio-

nais que possam contribuir com os professores diante das demandas que vierem a surgir no contexto escolar.

A última categoria foi intitulada “Terapia Ocupacional x Inclusão Escolar”, a qual analisa o conhecimento, as percepções e as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação à atuação do profissional terapeuta ocupacional no contexto da Inclusão Escolar.

O primeiro eixo refere-se ao conhecimento dos professores em relação ao profissional de Terapia Ocupacional atuante no processo de Inclusão Escolar antes da realização da formação. Neste eixo, busca-se identificar conhecimento que os professores tinham sobre a inserção do terapeuta ocupacional no campo educacional antes da formação realizada. Dos sujeitos da pesquisa, cinco professores não conheciam o terapeuta ocupacional como profissional atuante na Inclusão Escolar. Como se pode observar a seguir:

Não. Sei que a maioria dos meus alunos tem acompanhamento de T.O., mas não sei as dificuldades e benefícios do trabalho desenvolvido. (P5).

Não. Inclusive falei à professora Mariane que este passo dado é muito importante para nós profissionais da educação, a aproximação entre a educação e a saúde. Sinceramente, desconhecia o quanto o terapeuta ocupacional pode auxiliar o trabalho de nós, professores. (P7).

Não, somente como profissional da área de saúde. (P10).

Em relação ao não conhecimento do terapeuta ocupacional no contexto da escolar regular, esses achados, assemelham-se com os resultados da pesquisa de Cunha *et al* (2008) que realizou um estudo, cujo objetivo principal foi identificar as concepções dos professores de um município de São Paulo sobre a atuação do terapeuta ocupacional na educação.

A partir deste, evidenciou-se que não havia conhecimento do papel do terapeuta ocupacional junto à escola regular, contudo, os professores julgavam importante a parceria entre saúde e educação.

Pode-se inferir ainda que o não conhecimento do profissional de Terapia Ocupacional deve-se também ao que afirma Ide, Yamamoto e Silva (2011), quando destacam que no Brasil a atuação da Terapia Ocupacional na escola regular é recente, tanto no que se refere à prática profissional quanto à pesquisa.

Sendo assim, esse resultado pode ser reflexo da ausência de terapeutas ocupacionais contratados na área da educação, visto que este profissional ainda não está inserido efetivamente nessa área no município de Belém.

Nesse aspecto, é importante salientar que a proposta da formação contribuiu para a divulgação do trabalho desses profissionais, e foi de extrema importância o estabelecimento da parceria entre terapeutas ocupacionais e professores, pois possibilitou a discussão e elaboração conjunta de possíveis estratégias que poderiam ser utilizadas junto às crianças com deficiência.

Dentre os que referiram conhecer o profissional de Terapia Ocupacional, estes alegaram não compreender, antes da formação proposta, as diversas possibilidades de atuação Terapêutica Ocupacional nesse processo, apresentando desta forma, um entendimento limitado acerca da atuação deste profissional, através das seguintes falas:

Sim, mas de forma superficial, hoje conheço um pouco mais e acredito que este 'profissional' possui condições de contribuir em vários aspectos. (P2).

Sim, porém não imaginava que não estariam inseridos no quadro da equipe multiprofissional e nem sabia que eram os responsáveis por pensar e confeccionar os recursos. (P9).

Sim, porém não dimensionava a importância da T.O. no processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência. (P6).

Como analisado anteriormente, esse conhecimento limitado em relação a prática Terapêutica Ocupacional nesse contexto, pode ser reflexo da recente pouca incidência da inserção destes profissionais no campo educacional.

Além disso, Ide, Yamamoto e Silva (2011) ressaltam ainda que é essencial que haja a consolidação da atuação do terapeuta ocupacional na educação regular, estabelecendo efetiva interface entre as áreas da Saúde e da Educação, tão necessária para os processos de desenvolvimento e de inclusão da criança com deficiência.

No eixo referente às concepções sobre a atuação do terapeuta ocupacional no processo de Inclusão Escolar, buscou-se evidenciar como os professores concebem a atuação do terapeuta ocupacional no processo de Inclusão Escolar, após a formação proposta. Através das respostas, evidenciou-se a importância deste profissional no assessoramento dos professores.

Neste aspecto, foi bastante ressaltado a contribuição no que concerne a formação dos professores em relação à utilização dos recursos disponíveis salas, na própria construção de recursos de Tecnologia Assistiva, na avaliação da funcionalidade e na indicação do recurso, que poderá ser utilizado com aluno. De maneira geral, contribuiu-se com o fornecimento de orientações que podem favorecer o desenvolvimento e a inclusão do aluno no contexto escolar.

Além disso, os professores citaram a atuação do terapeuta ocupacional junto às famílias dos alunos ainda como um profissional com que é possível compartilhar as “angustias”. Tais aspectos podem ser visualizados através das seguintes salas.

Um parceiro extremamente atuante e de grande valor. Um profissional que pode estar assessorando os professores das salas de recursos com suas técnicas, auxiliando nos materiais que na nossa sala existem no entanto, em muitas das vezes não sabemos como utilizar. E até mesmo na construção de muitos desses materiais, de estar participando junto com o professor (a) SRM, de encontros com ‘terapias’ voltadas para orientações dessa família com foco no estudante. As possibilidades de parcerias são muitas e fundamentais. (P1).

É importante que este profissional atue na área da educação possibilitando leituras e observações que contribuem para o de-

envolvimento das potencialidades da criança e adolescente incluso no ensino regular. A contribuição na avaliação e funcionalidade do recurso a ser indicado para o aluno contribui com o processo de desenvolvimento do cognitivo e da autonomia de vida diária. (P3).

Sim. Agora tenho certeza que sim. Falando de minha experiência nesse curso, vocês trouxeram para mim a necessidade de olhar com atenção redobrada para os recursos utilizados. Todos os profissionais envolvidos nessa formação falaram a mesma linguagem, destaco a sensibilidade na decisão do recurso a ser utilizado com o aluno, em que este decidirá qual o melhor recurso a ser usado pelo próprio. (P7).

A partir de tais comentários, pode-se verificar que o trabalho realizado pela equipe, as palestras ministradas, os diálogos entre professores e Terapeutas Ocupacionais, pode ampliar significativamente o conhecimento desses profissionais sobre as possibilidades de atuação terapêutica ocupacional no contexto da escola regular, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, segundo Pelosi (2006), o terapeuta ocupacional é um profissional qualificado para trabalhar como facilitador do processo de Inclusão, pois é dotado da capacidade de reconhecer a diversidade em diferentes áreas e, principalmente, a possibilidade de favorecer a funcionalidade das potencialidades de cada indivíduo.

É importante notar que P1 ressaltou a importância do terapeuta ocupacional no assessoramento do professor. Sobre isso, Rocha, Luiz e Zulian (2003) corroboram com essa ideia ao apontarem, de maneira geral, que o alvo da Terapia Ocupacional nesse contexto, é fortalecer a potência de ação dos professores, através da criação de soluções para os impasses que podem vir a surgir a partir do próprio grupo e de sua realidade.

Tanto P1 como P3 e P7, ressaltaram a contribuição do terapeuta ocupacional em relação à utilização dos recursos de tecnologia assistiva. Pode-se inferir que este aspecto fora bastante enfatizado, devido a formação proporcionada abordar esta temática.

Corroborando com as ideias apresentadas pelos professores, em relação ao terapeuta ocupacional e a tecnologia assistiva no contexto escolar, Pelosi (2006) e Rocha, Luiz e Zulian (2003) ressaltam que o terapeuta ocupacional poderá confeccionar e/ou indicar utilização de recursos e também ensinar educadores e familiares a confeccionarem os recursos de acordo com as necessidades encontradas e, além disso, fornecer orientações sobre os limites e alcance desses recursos na relação do aluno com o meio e no processo de aprendizagem.

Além disso, um estudo realizado por Galvão (2009), junto a professores das Salas de Recursos Multifuncionais, evidenciou que estes profissionais dispunham, neste espaço, de diversificados recursos de tecnologia assistiva, porém estes não eram utilizados, devido a não apropriação dos mesmos.

Sobre isso é muito válido enfatizar que o terapeuta ocupacional é um profissional habilitado também para possibilitar a apropriação destes recursos, visto que em sua prática, lida com tais instrumentos desde o nascimento da profissão.

Sobre o que fora destacado por P9, um estudo realizado por Della Barba (2009) aponta as possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional no que se refere ao desenvolvimento de atividades de suporte junto aos professores e equipe escolar.

Este autor, afirma que o suporte oferecido pode melhorar as sensações de frustração e impotência diante das dificuldades apresentadas em lidar com as particularidades de cada deficiência, pois quando as dificuldades são compartilhadas, os professores deixam de sentirem-se sozinhos no processo de Inclusão.

Outro aspecto ressaltado por P1 foi sobre a possibilidade de atuação junto à família dos alunos com deficiência. Sobre isso, Bartalotti e De Carlo (2001) destacam que terapeuta ocupacional pode atuar junto às famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, objetivando construir com a família um meio social que

permita a este sujeito viver em situações ricas em experiências e oportunidades.

Além disso, segundo Ide, Ymamoto e Silva (2011), o terapeuta ocupacional pode favorecer um diálogo fundamental entre a família, considerada como importante colaboradora no processo de Inclusão, por possuir um maior conhecimento acerca das habilidades da criança com deficiência- e a escola, objetivando otimizar o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Portanto, pode-se verificar que a formação realizada contribuiu significativamente para ampliar o conhecimento dos professores em relação à contribuição do terapeuta ocupacional no processo de Inclusão Escolar, principalmente a sua contribuição no que se refere à utilização da Tecnologia Assistiva, visto que a formação proposta dava ênfase para esse aspecto.

Embora outras possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional, tenham sido apontadas pelos professores, como por exemplo, sua atuação junto à família do aluno e junto ao próprio professor no sentido de lhe fornecer um suporte que não esteja relacionado a TA- sendo estas concepções adquiridas a partir do que fora discutido com estes durante as formações- percebe-se que a concepção dos professores sobre os Terapeutas ocupacionais ainda não abrange todas as formas de como este profissional possa contribuir no processo de Inclusão Escolar.

Sendo assim, é necessário dar continuidade ao desenvolvimento de ações que viabilizem o reconhecimento dos Terapeutas Ocupacionais no contexto escolar.

Considerações finais

Este estudo buscou evidenciar possíveis contribuições da Terapia Ocupacional para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que concerne à utilização de Tecnologia Assistiva, e conseqüentemente favorecer o processo de Inclusão Escolar.

Para o alcance dos resultados, fez-se necessário modificar aspectos metodológicos devido à apresentação de percalços ao longo da execução da pesquisa, tais como, dificuldades no processo inicial de coleta de dados, a indisponibilidade de horário dos professores em participar da segunda etapa da pesquisa, burocracias institucionais e o número total de sujeitos que aceitaram participar do processo.

Reitera-se que as alterações metodológicas não comprometeram o alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Para a obtenção dos resultados, levaram-se em consideração elementos peculiares a cada indivíduo e elementos comuns ao grupo.

Pode-se constatar que estes professores possuem dificuldades de lidar com as diversas demandas que se apresentam em seu cotidiano junto aos alunos nas SRM. Dentre estas, pode-se identificar dificuldades de avaliação das potencialidades deste aluno e de utilização de metodologias condizentes com a necessidade apresentada. Além disso, ressaltou-se a dificuldade de apropriação de alguns recursos de Tecnologia Assistiva devido não conhecerem a funcionalidade destes.

Ao analisar os resultados da formação proposta, evidenciou-se quão ampla e diversificada pode ser a contribuição da Terapia Ocupacional no campo educacional, tanto no que se refere à instrumentalização dos professores na utilização da Tecnologia Assistiva, como em abordagens junto ao aluno, à família e a toda comunidade escolar. A formação realizada não só possibilitou a aquisição de conhecimentos no que se refere aos recursos de Tecnologia Assistiva, bem como contribuiu para suscitar reflexões importantes e necessárias para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos sujeitos de pesquisa.

Portanto, ressalta-se que o terapeuta ocupacional constitui-se em um profissional que reúne conhecimentos, habilidades e competências para contribuir diferenciadamente e significativamente na potencialização tanto dos alunos como dos professores, e conseqüentemente na efetivação do processo de Inclusão Escolar.

Este profissional domina a análise das atividades humanas, desde suas áreas até seus componentes, ou seja, dos aspectos mais abrangentes, aos mais específicos. Logo, o terapeuta ocupacional é o profissional mais indicado para a confecção e indicação do recurso de Tecnologia Assistiva junto ao indivíduo com deficiência, já que este profissional está apto a avaliar as possibilidades de otimização dos aspectos funcionais, bem como relacionais/sociais.

O ideal seria ter esse profissional permanentemente nas escolas, trabalhando em auxílio aos professores, seja na sala de recursos multifuncionais diretamente com o aluno, no acompanhamento da família, e até mesmo com os alunos da escola como um todo, visto que cada ser é único e subjetivo, onde, dependendo de suas preferências e da metodologia utilizada, pode apresentar maior ou menor aprendizagem.

Contudo, seria incoerente negar que há uma série de barreiras a serem transpostas para que a proposta da Educação Inclusiva se consolide da maneira desejada. Uma delas é a barreira que alguns profissionais possuem em relação às demais profissões. Algumas pessoas tem resistência em exercer o trabalho integrado, como uma equipe transdisciplinar, visto que, têm receio de perderem espaço de sua profissão com o trabalho do outro.

No entanto, existem aqueles são mais receptivos a novos conhecimentos, que valorizam a qualidade de seu trabalho. Esses indivíduos se beneficiam consideravelmente com a troca de saberes. É válido considerar também que os maiores beneficiados dessa interação multiprofissional são os sujeitos usuários do serviço.

Nesse sentido não se pode deixar de mencionar a singular importância de uma equipe interdisciplinar que seja capaz de articular saberes, aprimorando a qualidade de atenção oferecida aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento desses e consequentemente para a transposição dos percalços encontrados diante da proposta da Inclusão.

Nem de longe, buscou-se esgotar o assunto, mas objetivou-se, através dos resultados do estudo, contribuir e corroborar com

as pesquisas existentes sobre a temática e servir de embasamento para estudos sobre o tema da Inclusão Escolar e Tecnologia Assistiva, bem como aumentar arcabouço teórico que relaciona a prática terapêutica ocupacional a este tema. Buscou-se ainda suscitar inquietações e ideias para pesquisas futuras.

A dificuldade de estabelecer um maior contato com a maioria dos professores foi um fator interessante nessa pesquisa. De que forma trocar saberes se existe uma quantidade significativa de profissionais que não se dispõem? Quando comparamos o número de professores convidados para participar da pesquisa (cerca de 100 professores, se pensarmos que cada escola possa ter três profissionais) e o número de indivíduos que se dispuseram a participar (apenas 13), pode-se visualizar o quanto a aderência foi reduzida.

Tal situação ocorreu em um contexto onde os dias das formações foram pensados previamente, readequados ao calendário da maioria dos professores; disponibilizou-se certificado para aqueles que participaram das formações; ocorreu uma oficina, com momentos práticos de confecção de materiais, sem que os professores precisassem financiar nada. E mesmo com toda essa flexibilidade e disposição das pesquisadoras, a maioria não participou.

No entanto, é válido pontuar que a experiência foi incrível, pois foi possível observar nas falas dos participantes o quanto eles conseguiram absorver conceitos, ideias para a atuação profissional e o quanto ficaram satisfeitos com as explicações dos módulos. Pode-se dizer que foi plantada uma semente, onde se espera que ela seja cultivada, através do compartilhamento das informações recebidas com outros colegas de profissão, bem como da aplicação com os alunos, resultando na efetivação do processo de Inclusão.

Ressalta-se ainda que a pesquisa contribuiu significativamente na formação acadêmica das pesquisadoras, constituindo-se em uma ferramenta que aprimorou o conhecimento destas em relação ao tema em questão. Através da experiência pode-se apropriar

mais da realidade vivenciada no campo educacional, compreender com maior propriedade as dificuldades que perpassam esse contexto sendo que esta compreensão constitui-se em um fator fundamental para suscitar reflexões e repensar práticas efetivas para processo de Inclusão Escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se em um processo muito gratificante, pois possibilitou trocas de saberes, onde o foco principal é o bem estar dos usuários das salas de recursos multifuncionais e, a partir dessa troca, proporcionar a esses indivíduos uma melhora em sua qualidade de vida.

Referências

AOTA – American Occupational Therapy Association (2008). Occupational therapy practice framework: Domain and process. (2nd ed.). *American Journal of Occupational Therapy*, n. 62, p. 625-683, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014. 288 p.

BARTALOTTI, Celina Camargo. DE CARLO, Marysia M. R. Do Prado. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In : BARTALOTTI, Celina Camargo. DE CARLO, Marysia M. R. Do Prado (Org.) **Terapia Ocupacional no Brasil- Fundamentos e Perspectivas**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

BERSCH, R; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**, Brasília, p. 87-92, 2005.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução CNS n. 466/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de junho de 2013. Seção 1, p.59.

Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> . Acesso em 15/06/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde – Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **A ANVISA na redução à exposição involuntária à fumaça do tabaco**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Documento elaborado por Fernando Hadad. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CAVALCANTE, Tícia Cassianny Ferro; LIMA, Helidiane Souza. **A Formação Continuada do professor para Educação Inclusiva na Rede Municipal de Recife**. Disponível em: [www.ufpe.br/.../a%20formao%20continuada%20do%20professor%](http://www.ufpe.br/.../a%20formao%20continuada%20do%20professor%20). Acesso em: 01/06/2014

CUNHA, V. D. S.; SILVA, A. C. A.; SILVA, J. A.; POKER, R. B. Concepção de Professores sobre a Atuação da Terapia Ocupacional nas Escolas da Rede Pública Municipal de Marília. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. Anais... São Carlos, 2008.

DELLA BARBA, P.C.S. Consultoria colaborativa na Inclusão Escolar de crianças com transtornos do desenvolvimento: proposta de atuação da Terapia Ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 11., 2009, Fortaleza. **Anais do Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional**. Fortaleza: Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2009.

FRIAS, E.; MENEZES, M. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> . Acesso em <21/05/2013> .

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – Ed. UFBA, 2012. p. 247-266.

GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011, p.71-82.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

IDE, Mariana Graziella; YAMAMOTO Beatriz Tieko; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na Inclusão Escolar. **Cad. Ter .Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011.

LIMA, Suzana. **Atuação de uma equipe multi e interdisciplinar em educação especial**. Anais do III Congresso Brasileiro Sobre Educação Especial, p.279-82, maio. 1999.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

OLIVEIRA, A. I.; OLIVEIRA, F. H. F.; SOUZA, G. S; PANTOJA, J. P.; CARMO, R. F.; CASTILHO, S. H. S. Levantamento das necessidades de recursos de Tecnologia Assistiva nas escolas inclusivas municipais de Belém – PA. In: OLIVEIRA, A. I. ZAPAROLI, D. A.; ASSIS, G. J. A.; PINHEIRO, M. A. **Desenvolvimento Humano: contribuições para a aprendizagem e a inclusão social**. Belém: Eduepa, 2013.

OLIVEIRA, Ana Irene Alves; SILVA, Rafael Luiz Moraes; ZAPAROLI, Danielle Alves (Orgs.). **Inovação tecnológica e inclusão social**. Belém: EDUEPA, 2011.

PELOSI, M. B. O papel do terapeuta ocupacional na Tecnologia Assistiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**, v. 13, n.1, 2005.

PELOSI, M. Por uma escola que ensine e não apenas escolha recursos e estratégias para a Inclusão Escolar. In: MANZINI, E. (Org).

Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

ROCHA, A; LIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 23, n. 3, p. 263-73, set./dez.2012.

ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. C. Reflexões sobre recursos. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 16, n.3, p.97-104, set./dez., 2005.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da Terapia Ocupacional nos processos de Inclusão Escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 14, n. 2, p. 72-8, maio/ago. 2003.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. – Petrópoles, RJ: Vozes,2009. 203p.

VECCHIA, Roberta Dalla; RUIZ, Tania; BOCCHI, Silvia Cristina Mangini; CORRENTE, José Eduardo. **Qualidade de vida na terceira idade:** um conceito subjetivo. *Rev. bras. epidemiol.* [online]. 2005, vol.8, n.3, pp. 246-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000300006>. Acesso em 21 jun. 2014.

ZANELLA, Camila; TESCAROLO, Ricardo. **A prática dos professores recém-formados e a sua formação continuada.** In: Simpósio Nacional de Educação, 2; Semana de Pedagogia, 21, Cascavel, 2010. Anais do II Simpósio Nacional de Educação / XXI Semana de Pedagogia, Cascavel: UNIOESTE, 2010.

Recebido em: 07.11.2014

Aceito em: 18.11.2015

A mulher negra e a intelectualidade *black woman and intellectuality*

NEUZA MARIA

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ2010), mestra em educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC-UFRRJ). Professora das redes municipais de Mesquita e Nova Iguaçu, ambas no Estado do Rio de Janeiro.

Para início de conversa...

A voz da minha bisavó ecoou [...]
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta [...].
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos [...].
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

(Vozes-mulheres, de *Conceição Evaristo*)

Quando me dedico à escrita deste texto, coloco nele a fala e o ato de todos os outros que me antecederam e faço com que as palavras alheias se tornem minhas. Esse texto nada mais é do que essas palavras das quais me apropriei. Nilma Lino Gomes, Bell Hooks¹, Bakhtin, Benjamen, Joice, entre muitos outros.

¹ Bell Hooks, é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, a autora prefere que seu nome seja escrita em letras minúsculas, para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de si mesma.

Esse texto é um pequeno fragmento do texto de minha dissertação intitulada “Mulheres negras intelectuais da periferia” defendida em março de 2014. Onde realizo uma discussão sobre as trajetórias acadêmicas de algumas mulheres que nasceram e vivem na Baixada Fluminense. Para essa conversa elegi apenas uma das três² histórias que ouvi, entretanto, em alguns momentos as falas de outras mulheres que encontrei surgiram no decorrer do texto. A história de Joice, uma professora da rede de um município da Baixada Fluminense é apenas uma das muitas histórias de empoderamentos, espalhadas pelo mundo. Nossos caminhos se cruzaram e foi a partir do encontro com Joice e com as outras mulheres que escrevi as histórias de mulheres negras intelectuais.

O encontro com o outro e o papel do narrador.

Ao longo desta pesquisa, acabamos por nos reconhecer nas palavras de Marília Amorin (2004): toda pesquisa no campo das ciências humanas é um encontro com o outro. Um encontro entre dois centros de valores. O outro é o espelho que nos mira enquanto o admiramos; nos faz ver que não podemos viver sozinhos, ver a nossa própria face. O outro é espelho de minha alma; o outro são meus olhos, miro-me e me vejo. O outro são meus ouvidos, me escuto quando falo com ele, me reconheço quando ele fala comigo. Enfim, no outro é que eu me admiro, me ouço, me perco-me e me encontro. Penso, me vejo, me reflito na magia de seu espelho. Eu também sou espelho do outro.

Talvez tenha sido essa, desde o início, nossa maior inquietação: ouvir e contar histórias e, a partir delas, nos descobrir no outro. Parece que foi isto que acabou acontecendo. De cada conversa, de cada encontro, saíamos, eu e minhas interlocutoras, alteradas. Em cada encontro, em cada história contada, uma lição de vida. Em

² As outras duas histórias podem ser encontradas no site: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/dissertacoes-defendidas/>

cada uma dessas narradoras, uma face da mulher negra, uma singularidade na pluralidade das mulheres. No fundo, outra face minha. Elas são eu. Enfim, poder-se-ia concluir que esses três encontros foram o bastante para confirmar as palavras de Bakhtin: é com o outro que passamos à existência concreta, que verdadeiramente passamos a existir. É o outro que nos concede a existência, que nos ilumina com seu olhar. Somos no outro sem, no entanto, deixar de sermos sempre em nós mesmas.

Neste empreendimento, de descoberta de mim e do outro, as palavras de Benjamin (1985) foram as que me orientaram sobre a natureza e o papel do narrador. Para ele, o trabalho do narrador é tal qual o trabalho do artesão: um trabalho manual, árduo e diário, cuja matéria-prima é retirada da experiência vivida pessoalmente ou que foi, por outro, relatada. Para Benjamin, o papel do narrador não é nada mais que isso: passar adiante suas experiências, vividas ou relatadas, para que sejam incorporadas à experiência de seus ouvintes.

Penso que é isto que estamos tentando fazer aqui: passar adiante as histórias dessas três mulheres com a intenção de que outras mulheres possam se reconhecer nelas, ampliando, assim, suas próprias experiências. E só assim podemos compreender o nosso esforço e nosso trabalho com as narrativas. Elas, diferentemente das explicações científicas universais abstratas, são encarnações que não nos oferecem nenhuma explicação. Elas apenas apresentam a própria vida como é ou está sendo, e sobre isto só podemos tentar compreender. Jamais explicar. Elas explicam-se por si mesmas. Quem não entendê-las é porque ainda não percebeu. Cabe-nos relê-las ou contá-las de novo. Elas são discursos do vivido. Como tais, não nos exigem explicações teóricas, mas respostas da vida.

A vida só aceita respostas que venham da própria vida. A vida, queiramos ou não, é ato responsável. Por isso, não a compreendemos teoricamente. Só podemos compreender o nosso dever na

experiência. Como ato singular. Como ato meu. Assim como nos faz ver Bakhtin na passagem a seguir:

Eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização –; este dois momentos, portanto, seja do sentido, seja do histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Para nós, o narrador de Benjamin nada mais é que o que acabamos de ler nas palavras acima. O narrador é aquele que assume um ponto de vista sobre a vida com a inteireza de sua própria vida enquanto ato responsável ou de responsabilidade sua. O narrador não é um cientista, um historiador, um sociólogo, um antropólogo, tampouco um artista tal qual um romancista. Sua matéria é o acontecer da própria vida. Daí, para Benjamin (1985), um bom narrador é o que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, em suas próprias palavras, “é aquele que leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1985, p.223).

Fomos à busca de algumas histórias sem, no entanto, nos importarmos se eram histórias grandes ou pequenas, mas que não podem ser perdidas para se contar a história das mulheres. Histórias de mulheres que vivem na Baixada Fluminense. Histórias que, sabemos, não se esgotam; tampouco se esgota o tema. Mesmo que escolhêssemos cem mil mulheres, o assunto não se esgotaria, pois mulheres são muitas, são milhares. Em cada uma, mil histórias.

Em cada história, mil mulheres. História que, por serem histórias, acontecem uma só vez. Aconteceu com esta, não com aquela, e vice-versa.

Portanto, em momento algum passou por nossa cabeça que essas mulheres representem a condição de todas as mulheres negras da Baixada Fluminense. Elas sequer são, dada à exiguidade dos números, um recorte do segmento das mulheres negras estudantes universitárias e aspirantes à uma vida acadêmica. Neste sentido, elas não representam todas as mulheres. Elas não representam pessoa ou segmento social algum; elas só podem representar a si mesmas.

Então, vamos a elas, para ouvir suas narrativas, as pequenas e grandes histórias de suas vidas. Vamos ao encontro de uma dessas mulheres que, generosamente, me concederam o direito de palavra, o direito de existir.

A história do encontro com Joice³

Cheguei cedo. Aliás, já faz tempo que não consigo a façanha de chegar cedo a lugar algum. Mas a culpa não é só minha não. A culpa também é desse sistema de transporte urbano, desse trânsito enlouquecedor que faz de todo passageiro um passageiro da agonia. Um coelhinho apressado como aquele da história de Alice, que anda sempre apressado perguntando as horas. De modo que nem eu mesma acreditava que já estava ali, já sentada com caneta, bloco de anotações e um pequeno gravador, à espera de minha primeira entrevistada.

Embora tivesse chegado a tempo e à hora, estava ansiosa, nervosa. Estava quieta e inquieta. Uma pilha de nervos e com o coração batendo a mil por hora. Precisava me acalmar ou parecer calma, deixar de suar frio nas mãos. Deixar de ficar com aquela

³ Joice é graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação a Distância do Estado do rio de Janeiro (CEDERJ/UERJ) e atua como professora na rede municipal de Nova Iguaçu.

boca seca. Deixar de ficar com medo, qual bicho no escuro com os olhos arregalados, assustada, apreensiva e com o coração quase saindo pela boca.

Para amenizar minha situação escrevi algumas perguntas. Perguntas que não tinham nem pé nem cabeça, pois eram coisas que não tinham nada a ver. Ou tinham? Ali, naquele

momento de expectativa e de aflição, elas apenas serviram para passar o tempo.

Todavia, foi nesse passatempo que tive a ideia: deixar que as coisas acontecessem naturalmente. Caso elas não dessem certo daquela vez, não seria tão grave assim. Haveria sempre a oportunidade e a possibilidade de marcarmos outro encontro e, portanto, nem tudo estaria perdido para a história. Pensando em escapar daquela situação apertada, pensei nas palavras de Benjamin: “[...] nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. (BENJAMIN, 1985, p. 223).

Foi pensando nas palavras de Benjamin que percebi que aquele encontro que estava prestes a acontecer não seria um tempo jogado fora, um tempo perdido, mas um tempo de se aprender. Um tempo de conhecer a mim e ao outro, a quem ansiosamente aguardava, mas que, devido a minha situação de extrema ansiedade, parecia não chegar nunca para aquele encontro marcado. Será que ela vem? Será que houve algum problema com o trânsito, com algum membro da família? Essas e outras perguntas do mesmo tipo me assaltavam a alma, me dilaceravam a carne; roía as unhas.

Nesse estado de excitação exagerada, quase à beira de um ataque de nervos, me dei conta de que os encontros marcados, por serem formais e ritualísticos, não são a melhor estratégia de conversar e de conhecer pessoas. Precisava, então, me acalmar, desacelerar e não ir diretamente ao assunto. Deixar que ele mesmo, o assunto, se fizesse presente no fluir da própria conversa. Conforme aprendi com Hannah Arendt (2010), no diálogo e no encontro com outro, podemos dar ou provocar o início, mas nunca prever

ou controlar o desfecho, os resultados. Hannah Arendt também me deixou um pouco mais calma.

O fato é que naquele momento me dei conta do óbvio: que a metodologia que havíamos proposto não podia ficar apenas como uma teoria no papel. Ela precisava ser colocada em prática e sua prática era a própria conversa, o melhor caminho para se travar conhecimento com os outros. Esquecer que esse era um encontro marcado, fingir que era um encontro ao acaso, um falar por falar até nos encontrarmos ou nos colocarmos mais naturalmente, o mais informal possível.

Os encontros marcados, embora necessários, não são a melhor estratégia de pesquisa, pois neles, diferentemente dos encontros cotidianos, criamos uma expectativa além da necessária. Já nos encontros ao acaso, tais preocupações não existem. Eles acontecem no fluxo e no acontecer da própria vida, sem regras previamente estabelecidas, sem hora marcada, data e local. Encontros marcados, por serem marcados, podem ser desmarcados. Encontros informais são inevitáveis, estão fora de qualquer controle. Daí imaginei que neste encontro, embora marcado com data, hora e local, também poderia ser um encontro, assim, ao acaso.

Um encontro tal quais os encontros cotidianos, mas que pudéssemos intercambiar experiências e trocar impressões sobre o mundo, sobre a cidade em que vivemos sem água, sem luz, sem esgoto, sem ônibus no horário; sobre nossas famílias; sobre nosso trabalho; sobre o último passeio com amigos. Encontro em que trocássemos receitas de comidas, de remédios, de maquiagem, de salão de cabeleireiro. Encontros em que combinássemos passeios, comentássemos sobre a novela, compartilhássemos sonhos de ganhar na loteria, de casar, de encontrar um novo namorado. Enfim, encontros de tudo quanto é tipo, cujo assunto fluísse naturalmente. Encontros que nos fizessem ver que, embora fôssemos diferentes uma da outra, compartilhávamos o mesmo mundo e os mesmos sonhos e desejos: ter uma vida confortável e digna, roupa, casa e

comida, filhos com saúde, amigos para conversar e se divertir nos fins de semana.

O local do encontro era a universidade que agora já posso chamar de “minha”, no horário da tarde, pois, nesse horário, não há muitos alunos. Os corredores ficam mais calmos, o barulho é menor. Das muitas opções que tinha a meu dispor, escolhi uma sala bem pequena, acreditando que não seríamos interrompidas. Coisa que não se verificou, pois, o tempo todo, éramos interrompidas por alguém que entrava para perguntar se naquele lugar haveria alguma reunião disto ou daquilo. Coisas da vida cotidiana.

Finalmente, olhei para o relógio e tinha chegado a hora. Fui ao encontro da minha interlocutora, uma desconhecida, mas muito a fim de ouvir o que ela tinha para me contar. Todavia, sabia por experiência própria que contar algo de nossa vida pessoal para quem ainda desconhecemos é uma tarefa, difícil, embaraçosa e constrangedora. Precisava, então, encontrar coragem e “quebrar o gelo”. Usei uma tática. Uma tática que contrariava aquilo que havia prescrito anteriormente, – falar o mínimo –, e que, naquele momento, se aplicava.

Ao invés de me manter calada ou reticente, fui logo tratando de informar à minha interlocutora que não estava ali para entrevistá-la. Que, antes, estávamos ali para “bater um papo”, contar e ouvir histórias sobre nossas vidas enquanto mulheres negras e estudantes da pós-graduação. Mulheres intelectuais. Ansiosa por diminuir a timidez entre nós.

Por fim, o encontro rendeu, pelo menos pra mim, uma produtiva conversa. Apesar de não conhecê-la antes, já nos sentíamos, no decorrer da conversa e ao final, amigas e com certa intimidade. Então, vamos à história que ela me contou.

Joice, pelo que fiquei sabendo por ela mesma, é filha primogênita de pais adolescentes. Talvez por isso, viveu durante dois anos sem certidão⁴ de nascimento. Ela brinca comigo dizendo que

⁴ Em termos jurídicos, a certidão de nascimento é a primeira “identidade”.

nasceu sem identidade oficial. Joice também morou em Brasília por um breve tempo e muito pequena, de onde não guarda muitas lembranças. Depois retornou para sua cidade natal, Nova Iguaçu, lugar que, segundo ela, foi sempre o seu lugar de estudo e de trabalho. Só agora, na pós-graduação, é que foi estudar fora.

Joice passou a nos contar sobre ela a partir de uma experiência bem contemporânea e, portanto, bastante comum a muitas pessoas atualmente. A pesar de ser uma experiência quase corriqueira, seu relato nos mostra como vamos nos revendo e nos acercando de nossas diferenças identitárias.

A experiência que Joice nos conta teve a ver com algumas fotos postadas nas páginas do Facebook de sua antiga escola. Conta-nos ela, em suas palavras:

No outro dia, eu estava olhando o Facebook da escola e vi uma fotografia antiga que me chamou a atenção. Era uma fotografia bem comum. Igual àquelas que tirávamos eu e os meus colegas de turma por ocasião de nossa formatura. Nelas, estávamos todos e todas uniformizados e com alguns professores e professoras. Não sei por quê, mas ao olhar para aquela fotografia me deu na telha de contar nos dedos quantos negros/negras havia na turma que eu estudava. Foi aí então que pude constatar que éramos apenas quatro e que, não por acaso, na foto quase era impossível nos perceber naquele grupo de alunas. E, não por acaso, apesar de poucos, naquela fotografia estávamos diluídas como pessoas imperceptíveis. Apesar de andarmos sempre juntas, ali naquela fotografia estamos separadas, quase escondidas no meio daquela pequena multidão de alunos brancos, ou quase brancos. Diante daquele fato, ali registrado e fixado por uma fotografia, me lembrei do meu grupo amigas negras – (eu só tinha amigas negras) – com que conversava, brincava, passeava nos fins de semana.

Foi na observação destas fotografias que me dei conta daquilo que na época eu não percebia. Naquela época de escola eu achava isso natural. Achava que era porque morávamos perto uma das outras e por isso éramos amigas. Mas nesse momento, ao observar esta fotografia, me dei conta que éramos todas segregadas e, por

que não afirmar, invisibilizadas. Na época da escola eu não tinha essa noção. Na época pensava que eu não tivesse amigas brancas por ser pobre e, portanto, por não ter condições econômicas para comprar e usar um par de tênis caros ou uma mochila incrementada da moda. Segundo o meu entendimento, o problema não era de preconceito racial, mas econômico-social. Coisas essas que pude perceber claramente ao observar aquela fotografia. [Breve silêncio e Joice suspira fundo]. É, minha amiga, as fotografias não metem jamais... Elas valem mais que mil palavras.

Depois deste episódio com a fotografia, em que Joice se percebeu negra e discriminada, ela nos contou outras histórias. Outros incidentes cotidianos que confirmam que aquela fotografia não era apenas um mero acaso, mas um caso sério que confirma sua condição de menina de origem negra, afrodescendente. Como é o caso da compra de um simples biscoito uma das calçadas de Nova Iguaçu. Conta-nos ela:

Fui comprar biscoito amanteigado em uma barraquinha. Uma dessas barraquinhas em que a gente pega os biscoitos e depois pede ao vendedor para pesar. Nesse dia, no exato momento que escolhia divertidamente os biscoitos e colocava dentro do saquinho, passou um grupo de meninas da minha escola. Meninas brancas e pertencentes a famílias de renome na cidade. Elas olharam, soltaram alguns risinhos e seguiram em frente. Confesso que naquela hora não tinha entendido o motivos dos risos. Fiquei meio grilada, mas não muito. Só no outro dia entendi a causa dos risinhos. O fato, conforme fiquei sabendo, era que aquelas meninas haviam espalhado por toda a escola que eu era camelô; que eu vendia biscoitos na rua para poder pagar as mensalidades da escola. Coisa essa, sim, que me incomodou bastante, não por ter sido confundida com um vendedor de rua, mas por ter sido alvo de chacotas de todos daquela escola.

Essa pequena história de Joice nos exemplifica muito sobre aquilo que aprendemos com Benjamin; não podemos desprezar os pequenos acontecimentos. Nos pequenos acontecimentos, nos sorrisos quase inocentes de um grupo de adolescentes, podem se

esconder o racismo e os preconceitos de nossa sociedade. A cena que Joice acabou de nos descrever não é um episódio raro nas sociedades coloniais ou pós-coloniais. O que Joice sofreu neste pequeno e quase insignificante episódio foi aquilo que Bhabha (1998, p. 105) definiu como discursos da fixidez na construção ideológica da alteridade, em que o estereótipo é sua principal estratégia discursiva. Nas palavras de Bhabha, o discurso do estereótipo “[...] é uma forma de conhecimento e de identificação que vacila entre o que está sempre no mesmo lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”.

Foi nesse tipo de discurso que Joice foi vista por aquelas meninas: como uma coisa já interpretada e fixada em um mesmo lugar. Joice está em frente a uma barrquinha de biscoitos e colocando biscoitos em saquinho; logo, Joice, que é uma menina negra e pobre, não pode estar comprando biscoitos; logo, Joice, sem dúvida alguma, é uma camelô.

Apesar de, hoje, Joice ter consciência e memória sobre estes pequenos acontecimentos que teve que enfrentar por toda sua vida escolar, só agora, na idade adulta, se deu conta deles. Só depois de observar as tais fotografias percebeu uma diferença que não era só entre pobres e ricos, mas entre pobres brancos e pobres negros. Ela não conseguia ver que os pobres negros não eram só tratados como pobres, mas também como negros; eram tratados como diferentes. Joice avalia que, na época em que estudou naquela escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, era muito alienada e só queria ficar ouvindo Jon Bon Jovi, sem dar muito importância a essas coisas. Coisas que encarava como fatos normais, mas que hoje não vê mais assim. Eis o que ela acabou por concluir:

Hoje, falando sobre meu passado escolar, posso ver e perceber que vivíamos separados em dois grupos: o grupo dos negros e o grupo dos brancos. Embora eu não tenha sofrido tanto quanto as outras meninas mais negras do que eu, pois eu, por ter a pele mais clara, passava por “moreninha”. Por ter sido classificada

assim, como moreninha, é que escapei de ser chamada de macaca, de cabelo de Bombril ou ser considerada uma empregada que servia só para limpar o chão, conforme minhas amigas. Atitudes essas que hoje me dou conta que eram atitudes racistas contra as minhas amigas, mas a mim também. Hoje sei que, ao ser tratada como moreninha, era uma forma velada de também ser discriminada. Uma quase igual a eles, mas não exatamente igual. O fato é que presenciei com meus próprios olhos várias atitudes racistas de professores contra alunos, de alunos contra alunos. E dos alunos contra uma professora de inglês, que meus colegas apelidaram de Mary Black, Maria Preta. Uma pessoa, a meu ver, adorável e cordata, que nunca discutia, que nunca reclama, mas que, não sei por que cargas d'água, acabou pedindo demissão e foi embora da escola de um dia para outro. O que terá acontecido com ela? É o que tenho me perguntado ultimamente.

Todavia, a história de Mary Black não é só história dela, mas de muitas mulheres negras. Uma história bem parecida aconteceu comigo quando, por certo tempo, fui diretora de uma escola da rede de Nova Iguaçu. Durante o tempo em que fui diretora, me vestindo como você está me vendo aqui, de leg, sapatilha, muitas das vezes em que me encontrava no portão, as pessoas chegavam e pediam para falar com a diretora. Isso aconteceu muitas vezes, e quando perto de mim se encontrava uma professora branca, eles se dirigiam a ela como se ela fosse a diretora. Isso é uma coisa que eu levava na brincadeira, mas me incomodava.

As histórias que foram contadas por Joice são histórias vividas por Joice, mas que podem mesmo, assim únicas e particulares, serem vistas como histórias comuns entre as mulheres negras. O problema a ser enfrentado não pode ser visto apenas pela vertente socioeconômica, mas também pela vertente racial, pelo pertencimento. Como se pode perceber na história de Mary Black, uma negra que fala inglês, ou na sua experiência de diretora, apesar de andar bem vestida e ser “moreninha”, ela não era vista como tal. Em ambos os casos, foi o discurso do estereótipo que agiu: se é negra não pode falar inglês, se é negra não pode ser a diretora.

Negra é negra; logo, Mary Black está fora do seu lugar, não pode ser professora, ainda mais de uma língua estrangeira. Joice pode ser professora e, apesar de bem vestida, não pode ser diretora. Porém, o mais estranho disso tudo é que essas coisas não impregnam apenas a cabeça dos brancos. Elas atingem a subjetividade de nós, negros e negras, fazendo-nos pensar que somos incapazes de ocupar outros lugares na sociedade. É o que se pode verificar ao final da entrevista, quando perguntei a Joice se ela se considerava uma mulher intelectual. Na hora, a resposta ficou no ar, mas chegou depois por E-mail:

Prezada Neuza,

Durante nossa conversa, você levantou uma questão a respeito se eu me considerava uma intelectual. Levantou uma questão que eu tenho comentado com outras/os colegas até hoje: eu me reconheço como intelectual? Nossa! Como isto mexeu comigo. Não de forma negativa, longe disso, mas, simplesmente porque nunca pensei nisso. Durante toda a minha formação aprendi a admirar aqueles que produziam os livros não didáticos. Quem escreve contos, poesias, crônicas. Admiro compositores de música, admiro quem produz saber. E eu nunca me incluí neste grupo. O fato é que saí da conversa mexida e estimulada.

O e-mail de Joice, embora ainda não tenha nos dado uma resposta definitiva (essa resposta não existe), confirma a força do encontro e do diálogo. Do diálogo ninguém sai como entrou. Sai alterado.

Palavras finais continuando a conversa.

Os encontros me levaram a lugares que eu desconhecía. As muitas outras histórias que ouvi e que, por uma questão de tempo, não poderei contar neste momento, estão guardadas e, com certeza, surgirão em outros momentos de minha caminhada acadêmica. Fui para o encontro em busca de um diálogo, mas queria ouvir mais

que falar. Nesta escuta sensível e responsável, pude perceber que algumas questões eram comuns a todas as mulheres com quem conversei. Por isso, decidi colocar “uma lente de aumento” nos comentários. Comentários que, na maioria das vezes, poderiam passar despercebidos. Por isso, decidi deixá-los para o final, como uma espécie de análise de dados.

“Eu lá teria filho com mulher preta”: as relações afetivas e estéticas das mulheres negras

Os encontros foram riquíssimos. Os diálogos que construímos ajudaram-me a pensar sobre a vida e as condições de ser mulher negra e intelectual em uma sociedade como a nossa, machista, branca e sexista. No decorrer dessas escutas, dois aspectos tornaram-se bem evidentes: as relações afetivas e estéticas. O que é interessante é que, inicialmente, elas não eram questões importantes para mim. Não conseguia ver essa relação entre elas. Só após reler as transcrições percebi que toda mulher quer ser amada, benquista e aceita na e pela sociedade em que vive. Percebi que toda mulher quer ser bonita. Que toda mulher quer, sobretudo, ser feliz, assim como o quer e deseja todo e qualquer ser humano. E que, portanto, as questões estéticas e afetivas não são uma coisa banal e sem importância. São estas questões, e não outras, as mais fundamentais para se combater o racismo e o preconceito contra as mulheres. São estas, e não outras, as grandes questões que teremos de enfrentar.

Em “Vivendo de amor”, hooks⁵ traz para nós uma bela discussão sobre relações afetivas de mulheres negras. A autora afirma que esta questão é extremamente delicada, e que muitas pesquisas omitem tais dados, como se nós, mulheres negras, não fôssemos capazes de receber e dar amor.

5 O texto aqui referido foi traduzido por Maísa Mendonça. Disponível em: <http://www.geludes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>. Acesso em julho de 2013.

Muitas mulheres negras sentem que, em suas vidas, existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas, que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso. (HOOKS).

Minhas interlocutoras falaram, mesmo quando não explicitamente, de amor. Porque toda mulher não pode viver sem amor. Falaram do amor entre mães e filhos. Falaram do amor entre avós e netas. Falaram do amor entre elas e os homens que tiveram ou não tiveram. Porém, ao falar desse amor, elas trouxeram à baila dados que corroboram a triste constatação de Fanon (2008): “[...] todo homem negro só quer um pouco de brancura da mulher branca”. Tese essa que se confirma na história contada por Joice, mas que não incluímos em seu relato anterior.

Eu namorei um menino negro por algum tempo. Aí terminamos nosso relacionamento, mas ficamos amigos. Nesse período de separação, ele engravidou uma menina branca. Aí, passado um tempo, ele veio me mostrar a foto da filha dele e disse:

– Minha filha é linda, não é? Aí eu respondi:

– É linda sim, mas se fosse minha seria muito mais bonita.

Aí ele respondeu:

– E eu faço filho em mulher preta?

Já Anna, em um tom de reclamação no meio da conversa, afirma: “Meu namorado insiste em dizer pra mim que eu não sou negra, sou moreninha”.

Por que não ter filhos com uma mulher negra? Por que um homem precisa negar a negritude que a sua própria parceira enuncia?

A ideia do branqueamento vem sendo a cada dia reafirmada, e a rejeição do corpo negro pelo negro pode ser verificada nos relatos acima. Neste caso, estamos diante de uma rejeição que se projeta no futuro, nos descendentes que poderão vir. Vol-

tando ao questionamento: por que não ter filhos com uma mulher negra?

Ter filhos com uma mulher branca, além de “clarear a raça”, “clarear a família”, como ouvi muitas vezes em conversas com meus familiares, é uma necessidade real. Dois pontos são fundamentais nessa discussão: o negro é o ser destituído de beleza, e o branco é o sinônimo da mais bela e pura beleza, além de dominar “[...] os meios de comunicação, a mídia, os lugares de poder, a informação e a escolarização [...]” (GOMES, 2008, p. 129).

Ter “traços mais finos”, isso é, ter um rosto com características estéticas de um branco, é sinônimo de beleza. Dandara disse: “Quando eu era criança, falavam que minha irmã era mais bonita que eu, pois ela tinha traços finos e eu tinha uma aparência grosseira, lábios mais carnudos, nariz achatado”.

Fanon fala do desejo quase patológico do negro de se tornar branco. A ideia do branqueamento pode ser percebida no relato em que o homem negro não deseja ter filhos com uma mulher igualmente negra, pois uma mulher branca pode trazer-lhe a tão sonhada brancura.

Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser *branco*. Não quero ser reconhecido como *negro*, e sim como *branco*. Ora — e nisto há um reconhecimento que Hegel não descreveu — quem pode proporcioná-lo, senão a branca? Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco. Sou um branco. Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude... Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca. Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam, é da civilização branca, da dignidade branca que me aproprio. (FANON, 2008, p.69)

O cabelo do negro também aparece nos relatos sobre estética e afeto, já que, para ter uma boa aparência, é preciso ter os cabe-

los parecidos com os cabelos das brancas. O relato de Dandara a seguir ilustra essa afirmação.

Quando comecei a trabalhar como professora no Estado, eu não usava químicas no cabelo. Mas percebia que não era bem aceita pelos meus alunos e pelos meus colegas de trabalho. Ouvia comentários dos meus alunos e colegas sobre meu cabelo. Na época, eu não tinha discurso para rebater aquelas críticas. Então, foi aí que eu comecei a usar química em meus cabelos e percebi que a relação começou a mudar. Meus colegas começaram a me tratar diferente, eu fazia parte do grupo. Hoje percebo que eu poderia ser um exemplo para minhas alunas e, por isso, decidi deixar de passar química no cabelo. E sinto que hoje já tenho um contradiscurso do por que usar o cabelo assim.⁶

Quando Dandara se inseriu em grupos de pesquisa que discutiam relações étnico- raciais, percebeu que estava habilitada para enfrentar esses conflitos e assumir outra forma estética, segundo a qual suas alunas poderiam ver nela um exemplo de beleza.

A beleza pode ser, então, entendida como uma categoria estética e construção social, como uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Ela não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidade, arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo. Sendo assim, beleza não se refere às qualidades dos objetos mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Ela diz respeito à forma como nos relacionamos com eles, por isso ela é a relação entre sujeito e objeto. (GOMES, 2008, p. 281)

Nossas relações afetivas e estéticas foram construídas em meio a uma ideia colonial de beleza. Por isso, muitas vezes não aceitamos o que vemos no espelho. Um movimento contra- hegemônico se faz necessário. Porém é preciso, primeiro, iniciar o processo de amor interior. Digo “amor interior” e não “amor próprio” porque, assim como hooks propõe, a palavra “próprio” é ge-

⁶ Dandara é uma das mulheres que encontrei e que futuramente contarei sua história

ralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante.

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: “Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais – que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo”. Ou talvez: “Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor”. Aí o amor está ausente. Para que esteja presente, é preciso que essa mulher decida se olhar internamente, sem culpa e sem censura. (HOOKS⁷).

Nós, mulheres negras, precisamos de mais amor em nossas vidas. Não somente o amor entre pessoas, mas o amor interior. E o mais importante: é preciso fazer com que os outros nos respeitem, nos amem do jeito que somos.

Eu poderia simplesmente omitir esta discussão do meu trabalho, pois, confesso que ela “mexe” diretamente comigo. Porém, assumir a necessidade de amor em nossas vidas é uma forma de ir contra a opressão, porque somente nós podemos “transformar o mundo no lugar onde gostaríamos de viver”.

“Intelectuais são os outros, eu não!”

No ano de 2013, o governo brasileiro começou a desenvolver uma política denominada “Mais Médicos”. Tal política objetivou trazer médicos de outras nacionalidades, formados fora do país, para trabalhar em lugares onde os médicos brasileiros recusam-se a trabalhar. Não é nosso objetivo discutir se tal política é certa ou errada. O que quero discutir é a posição que a mulher negra ocupa na sociedade, e a chegada das médicas cubanas ajuda-nos a ilustrar esse painel.

⁷ A citação acima foi traduzida por Maísa Mendonça. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>. Acesso em julho de 2013.

Quando os primeiros médicos e médicas chegaram ao país – os cubanos –, os aeroportos estavam lotados de médicos brasileiros protestando, além de jornalistas cobrindo tal chegada. E, em uma rede social, uma jornalista manifestou suas impressões sobre a chegada desses médicos, especialmente sobre as médicas cubanas.

A publicação da jornalista dizia que as médicas cubanas pareciam empregadas domésticas, que não tinham aparência de médicas. Afirmava que, para ser médico, era preciso ter postura (apesar de não explicitar qual é essa postura), o que aquelas mulheres não tinham. Questionava, assim, se as cubanas recém-chegadas eram realmente médicas. Concluía que “quem sofreria com a chegada das médicas cubanas seria o povo”.

O que a jornalista escreveu somente reforçou os estereótipos que vivenciamos e contra os quais lutamos todos os dias. Nós, negras, não podemos ser intelectuais; ou melhor, não podemos sequer exercer uma posição de prestígio, pois esse não é o nosso lugar. Reiteram-se, assim, mais uma vez, as palavras de Gilberto Freyre: as mulheres negras são boas para cama ou para cozinha. No primeiro caso, prostitutas; no outro, servas. Em ambos os casos, nega-se o amor.

Hooks contribui para essa discussão com elementos que constituíram a cultura estadunidense e que são semelhantes aos de nossa realidade, já que a parte sul dos Estados Unidos também se utilizou de seres humanos negros escravizados.

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo, sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as

negras são encaradas. Vistos como “símbolos sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental. Dentro das hierarquias de sexo/raça/classe dos Estados Unidos, as negras sempre estiveram no nível mais baixo (HOOKS, 1995, p. 469).

Além de símbolo sexual, a mulher negra carrega o estereótipo de “mãe preta”. Quando não somos “prostitutas”, recebemos a função de cuidar dos outros, em especial dos mais ricos.

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da “mãe preta”. Mais uma vez, essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso a construção de mulher como mãe, “peito”, amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente, a proverbial “mãe preta” cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos. (HOOKS, 1995, p. 469)

O comentário da jornalista está alicerçado nesse segundo paradigma que hooks nos apresenta: a mulher negra não pode ser médica, engenheira ou intelectual, pois nascemos para cuidar dos outros. Hooks afirma que, nos lares dos estadunidenses, quase não existem empregadas domésticas. Porém, as mulheres que ocupam diversas funções no mercado de trabalho queixam-se de que lhes é cobrado esse cuidado materno em suas funções. A aceitação passiva desses papéis pode ser um dos motivos que impedem que as mulheres negras escolham tornar-se intelectuais, afirma a autora.

Quando encontrei com minhas interlocutoras, em meio a nossas conversas, questionei se elas eram intelectuais. A minha pergunta foi recebida com bastante estranheza e elas responderam coisas como:

Não me considero intelectual, me considero uma estudante.

Intelectual pra mim é aquele cara que escreve livros, faz poemas.

Aquele cara que escreve livro é o autor do livro. Apesar de saber que eu posso produzir também e produzo.

Intelectual é o escritor, o poeta renomado, mas nunca me coloquei como intelectual. Mas almejo bastante um dia ser.

Intelectual é o professor. Mas não qualquer professor, talvez o professor universitário.

Minhas interlocutoras negam o título de intelectuais, dizendo que um dia poderão ser. Porém, eu só as escolhi por acreditar que já são intelectuais. Meu trabalho fala da formação intelectual de mulheres negras, e se as elegi para participar é porque as considero com tais. O fato é que existem representações de intelectuais. O intelectual pode se manifestar de várias formas. Eu acredito que uma dessas representações, em nossa sociedade atual, é estar cursando a pós-graduação *stricto sensu*. Minhas interlocutoras possuem objetos de pesquisas que eu acredito que sejam de transgressoras, pois estudar negras, negros e homossexuais é formar transgressão em uma sociedade e academia machistas, homofóbicas e sexistas.

Fui buscar em Hooks uma explicação para essa negação. Ao relatar sua infância e a forma como foi criada, a autora me fez lembrar fatos de minha infância e que, conseqüentemente, me ajudaram a refletir e compreender sobre o meu momento atual.

É bem verdade que nós, mulheres, em especial as negras e pobres, fomos criadas para aprender a ser mãe, ou seja, para concretizar, ou melhor, reforçar o paradigma da “mãe preta”. As tarefas domésticas sempre vieram em primeiro lugar. Não tínhamos tempo, durante a infância, para o exercício de pensar. Recordo-me de que, quando criança, preferia ficar sozinha e me afastava de meus irmãos e primos. Minha mãe logo me chamava e dizia que não queria ver ninguém sozinha na casa dela.

A tarefa do pensar se tornou menor, porque primeiro era preciso cuidar da casa e, posteriormente, conversar, estar junto com a família. Uma de minhas interlocutoras relata sobre a dificuldade que encontra em estudar em sua casa.

A ideia do mestrado é muito bacana, mas ninguém respeita quando eu estou estudando para o mestrado. Eu não consigo estudar, não consigo estudar em casa. Vou para o CEDERJ todos os dias. Eles ficam [dizendo] “sai desse computador, você não sai desse computador, você não dá mais atenção a sua família” etc. Não é só da família, mas dos amigos também. Já fui rejeitada pelo meu namorado, porque ele acha que dou mais valor ao mestrado que [a] ele. Mas essa fase passa, eu sei que passa. (Joice)

O trabalho intelectual exige um distanciamento, um isolamento. Escrever é uma atividade solitária, e para nós, que fomos criadas em meio a um grupo que valoriza o trabalho não intelectual em detrimento do trabalho intelectual, é extremamente difícil. Hooks afirma que muitas alunas negras estadunidenses abandonam os cursos de graduação no momento em que, para concluir, é preciso escrever suas teses.

Concentrando-me particularmente em negras que concluíram cursos universitários, mas o interromperam no estágio de escrever a tese final, descobri que eram as mais enredadas em sentimentos contraditórios sobre o valor acadêmico e/ou trabalho intelectual, e que esses sentimentos bloqueavam psicologicamente sua capacidade de concluir essa exigência final (HOOKS, 1995, p. 471).

Não se considerar intelectual não é culpa de minhas interlocutoras. Na verdade, atribuo essa tal dificuldade ao bloqueio psicológico que sofremos, pois me coloco nesta situação; consequentemente, não nos reconhecemos como tal. Indo mais fundo na questão, se quisermos nos tornar intelectuais de fato, precisamos descolonizar os nossos pensamentos, pois, enquanto deixarmos nossas mentes presas a um contexto social capitalista de supremacia patriarcal branca, nosso processo intelectual não será intensificado. É preciso romper com as amarras. E eu, mais que todas. E todas mais que eu. Quem sabe juntas... Que o amor, enfim, nos una!

Referências

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50. ed. Global Editora. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, v.3, n. 2, p. 454-478, 1995.

Recebido em: 08.02.2015

Aceito em: 16.11.2015

A linguagem crítico-reflexiva da educação popular na descolonização da formação e dos saberes docentes

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014-2017). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito e em Letras-Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Educação pela UFPI. Bacharelada em Administração. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: socorrinhapt@gmail.com

MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM

Doutora em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGI). Professora associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: carmicita@ig.com.br

RESUMO

Este artigo estuda a relação entre a linguagem crítico-reflexiva e a educação popular como possibilidades de descolonização dos saberes docentes. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, a qual tem como objetivo evidenciar a complexidade que permeia o processo formativo e a prática de professores que atuam no âmbito da educação popular, tendo em vista que é um campo que envolve diferentes contextos e saberes diversos. Nesse sentido, é importante que os professores se reconheçam como sujeitos aprendentes que se constroem nas relações como seres humanos e como profissionais. Assim, pensar esse processo significa reconhecer o professor como sujeito histórico e social, edificado por meio de contextos também históricos e socialmente construídos e imbricados por inúmeras possibilidades que exigem posições efetivas frente à educação atual. Para tanto, utiliza como subsídio teórico autores como: Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), entre outros. Como resultado parcial da pesquisa, destaca-se que para se alcançar uma formação docente que atenda às exigências atuais da educação popular se faz necessária a edificação de mecanismos que promovam uma atuação crítico-reflexiva, significativa e transformadora, a qual relacione teoria e prática dialogicamente. Ressalta-se também que é preciso considerar alguns fatores, como a implementação de princípios éticos que

promovam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, além de adotar uma concepção de educação norteada pelos direitos humanos, pela mediação de conflitos, com foco na convivência humana subsidiada por uma educação de paz, a qual busca a função social e humana do ensino.

Palavras-Chave: Educação Popular. Formação Docente. Saberes Docentes. Linguagem Crítico-Reflexiva.

CRITICAL-REFLECTIVE LANGUAGE OF POPULAR EDUCATION IN DECOLONISATION OF TEACHERS' TRAINING AND KNOWLEDGE

ABSTRACT

This paper studies the relationship between critical and reflective language and popular education as possibilities of decolonization of teaching knowledge. Presents the results of a doctoral research, qualitative, which aims to show the complexity that permeates the training process and the practice of teachers who work in popular education, with a view that is a field that involves different contexts and diverse knowledge. Therefore, it is important that teachers recognize themselves as subjects learners that build relations as human beings and as professionals. So, think this process is to recognize the teacher as historical and social subject, built by historical contexts and also socially constructed and interwoven by numerous possibilities that require effective positions against the current education. We also use as a theoretical allowance authors as Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), among others. As a partial result of the research, it is emphasized that to achieve a teacher training that meets the current requirements of popular education is the building of mechanisms to promote a critical-reflective performance, and significant processing is required, which relate theory and practice dialogically. We also emphasize the need to consider factors such as the implementation of ethical principles that promote autonomy, responsibility, solidarity, and take a guided educational concept for human rights, conflict mediation, focusing on human society subsidized by a peace education, which seeks social function and human education.

Keywords: Popular Education. Teacher Training. Knowledge Teachers. Critical-Reflective language.

Introdução

Atualmente, a sociedade requer uma educação que acompanhe as mudanças e as transformações sociais. Desse modo, é ne-

cessário o desenvolvimento de uma formação docente que atenda a diversidade que se apresenta no cotidiano educacional, enriquecido pela multiplicidade de linguagens e pela pluralidade cultural. Nesse sentido, a formação docente representa um desafio diante da necessidade de edificação de mecanismos que promovam uma atuação crítico-reflexiva, significativa e transformadora, a qual relacione teoria e prática dialogicamente, objetivando alcançar uma educação norteada pelos direitos humanos.

É importante que, nesse contexto, se compreenda a educação como parte integrante da luta pela construção de uma educação emancipadora e como processo de descolonização do saber. Um caminho ético epistemológico de justiça social para um novo modo de produção do conhecimento, comprometido politicamente e socialmente com as classes populares que habitam a escola pública e com a formação de profissionais da educação em suas lutas por educação pública gratuita, laica e de qualidade. Uma perspectiva de estudo que visa possibilitar visibilidade aos processos educativos dos saberes populares e se afirmar a partir de uma análise crítica e de uma linguagem crítico-reflexiva que valoriza os contextos em estudo, como afirma Mama *et al.* (2010, p. 26):

[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...], o mundo não se pode concentrar com breves saberes, resumos de si próprio, mesmo sabendo que a 'versão completa e integral' é impossível. A energia deve centra-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais seja a mais ampla e democrática.

Dessa forma, compreendemos que a complexidade que permeia o processo formativo e a prática de professores é um campo que envolve diferentes contextos e saberes diversos, com destaque

para a linguagem crítico-reflexiva como possibilidade cognitiva em que os docentes se reconhecem como sujeitos aprendentes que formam e se formam como seres humanos e como profissionais. Assim, pensar esse processo significa reconhecer o professor como sujeito histórico e social, edificado em contextos também históricos e socialmente construídos e imbricados por inúmeras possibilidades que exigem posições efetivas frente à educação atual.

Com base em uma perspectiva educacional focada no desenvolvimento integral do ser humano, orientada pela concepção interdisciplinar, integradora, adaptável, polivalente e flexível, é que se verifica a urgência de se formar professores para a transformação *da e na* escola, ou seja, profissionais que considerem a comunicação, a colaboração e a complexidade das questões que de fato habitam no território da escola e da comunidade em que nela está inserida.

Entretanto, é necessário romper com a visão de conhecimento disciplinar fragmentado e dicotomizado da realidade, buscando, assim, evidenciar saberes situados na concepção de complexidade, a qual se impõe como “[...] necessidade de captar a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades entre os inumeráveis processos” (MORIN, 2003, p. 57). Esse movimento ocorre na medida em que o professor se permite, através do processo de formação e da prática educativa, interagir com o seu meio, percebendo-o, apreendendo-o, transformando-o e sendo transformado por ele. Para dialogar com os aspectos levantados neste texto, utilizamos como subsídio teórico autores como: Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), entre outros.

Assim, este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão acerca da formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando as concepções de prática educativa que levam a uma educação emancipadora norteadas pelos direitos humanos e pela mediação de conflitos.

A linguagem única da ciência eurocêntrica na apropriação e regulação da educação

Ao discorrermos sobre a linguagem crítico-reflexiva como possibilidade no processo de formação docente para educação emancipatória, interessa-nos refletir sobre o projeto de modernidade como paradigma epistemológico conservador da ciência eurocêntrica, cuja existência tem sido confrontada incisivamente pela teoria crítica. Ao defender uma linguagem crítico-reflexiva como caminho para emancipação da educação, devemos tomar como princípio a crítica da própria linguagem que diz e faz o conhecimento científico validar-se como único, legítimo e verdadeiro conhecimento. Mey (2001 apud SIGNORINI, 2003, p. 315) afirma:

[...] a palavra ‘crítica’ é frequentemente usada para designar uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida. Na tradição das ciências sociais, o termo foi introduzido pela Escola de Frankfurt na década de 1930 (Horkheimer, Adorno, Benjamin) e seus herdeiros do pós-Guerra, os ‘neo-Frankfurtianos’, entre os quais Jürgen Habermas seja talvez o mais bem conhecido. O que une todos esses pensadores é que todos eles examinam a vida social, enfim a própria sociedade, a partir de uma perspectiva que eu chamaria de ‘subjetividade refletida’. Eles não acreditam em ‘fatos nus’ de qualquer ciência, sobretudo quando a ciência em questão lida com os seres humanos. O ponto de vista do observador, e os seus interesses em observar o que quer que seja têm de ser levados em conta.

Assim, a formação docente, como construção social que se orienta teoricamente pela vertente da linguagem crítico-reflexiva, deve desenvolver contribuições para transformação da realidade social vivenciada pelos docentes, articulando o mundo da vida aos processos formativos de ensino e de aprendizagem com o desen-

volvimento da sociedade. Com isso, pretendemos ir às raízes da concepção de ciência e de conhecimento que tem norteado a formação docente, sobretudo no Brasil. Essa concepção fundamenta-se pela colonialidade do poder e do saber que vai se constituindo como linguagem única de ciência e de conhecimento válido, marcada pelos mecanismos de regulação em detrimento da educação como emancipação. Essa linguagem origina-se pela negação de outros saberes, de outros sujeitos, de outras realidades e de outras pedagogias, cuja tipologia convencionou chamar de pensamento abissal, o qual caracteriza o modelo ocidental de ciência pela distinção entre o norte e sul do mundo, como analisa Santos (2010, p. 31-32):

[...] é um pensamento abissal que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tanta que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

O racionalismo impresso pelo paradigma newtoniano-cartesiano caracterizou o modelo de ciência durante todo século XIX e grande parte do século XX, com repercussões profundas no início século XXI na educação, na escola, e nos modos de produção do conhecimento pelos sujeitos presentes na escola e na sociedade. Desse modo, o processo de colonização eurocêntrica expropriou os povos originários não apenas de seu lugar como território, mas significou a implantação de uma concepção de educação como negação de sua matriz identitária, cultural e epistêmica. Esse conhecimento monocultural, colonial e eurocêntrico expresso pelo projeto de modernidade, assenta-se na reprodução do conhecimento, no isolamento da escola, na dualidade teoria e prática, na

formação docente para alienação e doutrinação, na educação como mercadoria.

No Brasil, como afirma Holanda (2006), os obstáculos ao desenvolvimento da cultura intelectual faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio. Nesse sentido, a educação eurocêntrica vem impondo aos amplos setores populares processos de exclusão social marcados pela regulação dos processos educativos, impedindo a educação como fator de emancipação humana:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e, implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Ao questionar esse modelo de ciência e suas repercussões na educação, Rousseau (1970, p. 52 apud SANTOS, 1995, p. 7), no livro *Um Discurso sobre as Ciências*, analisa a impossibilidade da efetivação das promessas de igualdade, fraternidade e liberdade defendida pelo projeto de modernidade sob a égide do progresso da ciência e da técnica, ao inquirir: “[...] o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper nossos costumes?”. E acrescenta: “[...] há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar da natureza e da vida que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade por um conhecimento científico produzido por poucos e inacessíveis à maioria?”. E, por fim, o autor indaga: “[...] contribuirá a ciência para diminuir o fosso

crescente entre o que se é e o que se apresenta ser, o saber dizer e saber fazer, entre teoria e prática?”. A partir desse raciocínio, Santos (2011) ressalta que “[...] uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, que constrói e legitima aquilo que é criticável.” (SANTOS, p. 29, 2011).

As indagações de Rousseau evidenciam a linguagem única hegemônica impressa por um projeto de dominação epistêmica de modernidade, o qual havia criado um modelo de ciência incapaz de dialogar com as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais da sociedade, ou, ao menos, no que diz respeito às questões da vontade geral, do interesse comum. O paradigma emergente questiona a ciência como caminho que separa a teoria da realidade, cuja complexidade atual é marcada por um arcabouço irregular e dinâmico na relação homem e natureza, o que tem exigido respostas urgentes para transformação da realidade da qual somos promotores e vítimas do modelo de sociedade.

A ciência moderna tem sido um fosso epistemológico articulado pelo excesso de neutralidade cega e pela sua objetividade racional delimitada pelas linhas abissais da concepção de educação colonizadora. Essa educação tem como base de sustentação a tradição colonial, a dominação, a apropriação e a violência, arranjo que se reproduz na constituição da escola colonial brasileira. A “educação cívica” desempenhou o papel pedagógico que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (CASTRO-GOMEZ, 2005). Assim, antes de apontar para qualquer perspectiva epistemológica ou teórica, para o processo de formação docente, importa-nos ainda questionar criticamente o modelo de ciência e de conhecimento como instrumento norteador dos processos de formação acadêmica ou profissional do trabalho docente, uma vez que essa leitura formativa é indissociável.

Diante do exposto, como realizar a formação docente a partir da linguagem crítico-reflexiva como concepção contra-hegemônica à educação eurocêntrica? Que centralidade assume a escola como lugar de sociabilidade e de socialização dos saberes e dos fazeres docente? Saberes reguladores ou saberes emancipatórios, qual deve ser o caminho da formação docente?

A epistemologia crítica questiona a ciência como um todo, mas, sobretudo, interroga a responsabilidade social dos cientistas, dos pesquisadores e dos docentes. A teoria crítica, centrada nos paradigmas inovadores e nas várias linguagens silenciadas pelo projeto de modernidade, apresenta seus saberes e seus fazeres presentes na escola, como parte da construção do projeto de educação e de sociedade que estão empenhados em construir. Assim, esses sujeitos têm sido mediadores da transição paradigmática para concepção de educação para emancipação social dos sujeitos, que, nessa perspectiva, deixa de simbolizar apenas ato mecânico de transferência de conhecimento, reprodutora do conhecimento verdadeiro e de uma única linguagem transmissora.

É a partir dessa concepção que a escola deixa de ser apenas um espaço físico, passando a representar um lugar de permanência e de pertencimentos dos sujeitos. Segundo Dowbor (1998), a escola precisa ultrapassar o papel de “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”, colaborando com esse pensamento, Santos (1995) assevera que a escola tem que ser uma escola de cidadania crítica que, naturalmente, deve ensinar e instruir, mas também significa retirar da escola todo princípio de doutrinação, de dominação e de preconceito. Isso, porque, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante, negadora dos valores dominados e produtora de injustiça social, na medida em que transfere para sua prática as relações excludentes que se dão no âmbito da economia (PARO, 2001). Por isso, é necessário potencializar os traços emancipatórios dos sujeitos presentes na escola.

Assim, a formação docente deve ter atenção central, uma vez que os professores são os principais agentes de transformação da educação, da escola e dos sujeitos em processo de aprendizagem. Nos paradigmas inovadores, os docentes têm um papel fundamental de articuladores e de mediadores entre os conhecimentos elaborados e os conhecimentos a serem produzidos. Para percebemos o papel da linguagem crítico-reflexiva na formação docente vamos nos situar a partir da pergunta circular de Karl Marx (1883): Quem educará os educadores? Ou ainda nas reflexões de Paulo Freire (1980), ao indagar sobre os saberes necessários para uma prática educativa libertadora? Essas questões estão inseridas nos desafios que se colocam para o desenvolvimento da linguagem crítico-reflexiva como competência para o processo de formação docente e para a produção de conhecimento emancipatório divergente.

Os limites estão situados entre a ausência de uma opção ético-política de educação para formação de valores e virtudes, em detrimento de uma certa neutralidade e objetividade, cujos conhecimentos, até então produzidos, marcam um fosso entre teoria e prática, sujeito e objeto do conhecimento, desvalorizando a formação para os valores humanos. Considerando essa realidade, questionamos como a linguagem crítico-reflexiva pode contribuir para a formação docente e para a construção de saberes emancipatórios?

A linguagem crítico-reflexiva como matriz epistemológica na formação de docentes

Segundo Sousa (2009), a formação de professores deve considerar as exigências do contexto de diversidade cultural da pós-modernidade, o qual traz tanto a concepção de humanização quanto de desumanização. A primeira consiste no avanço da “[...] pluriculturalidade, por meio da interculturalidade, à multiculturalidade até a transculturalidade [...]”. A segunda implica na expansão dos “[...]”

riscos de fragmentação cultural com seu cortejo de sofrimentos, perseguições e genocídios” (p. 101).

Nesse sentido, entendemos que o referido autor problematiza os elementos pertinentes a cada uma das perspectivas citadas, tendo em vista que eles determinam o processo de formação, devendo ser observada a base epistemológica em que cada uma delas está amparada. Santos e Meneses (2010, p. 15) dizem que epistemologia é “[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. No entanto, não existe produção de conhecimento sem sujeitos e sem práticas sociais, cujas relações podem constituir diferentes epistemologias.

De acordo com Gonçalves e Silva (2006), no Brasil, a resistência em adotar uma educação multicultural é proveniente da

[...] teoria crítica, com um acentuado teor conteudista. Nascida em um contexto de país – após a queda do regime militar, nos anos 80 –, essa teoria associa educação e formação de cidadania, entendendo, no entanto, que o único conhecimento crítico possível passa pelo ‘conhecimento socialmente acumulado, dominante e universal’, ou seja, euro-ocidental. Recusa-se, assim, a aceitar que a educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não se levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 32).

Essa reação ao multiculturalismo deve-se a duas questões: a primeira refere-se ao receio de que esse modelo educacional dificulte “[...] o acesso dos indivíduos ao dito saber universal, favorecendo atitudes que reforcem o fechamento dos mesmos em mundo cultural, equivocadamente visto como restrito”. Já a segunda questão consiste na preocupação de que “[...] uma política multicultural leve ao esfacelamento da suposta política nacional.” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 32).

Na visão dos respectivos autores, a valorização dos saberes universais e o fortalecimento da cultura nacional revelam sociedades que “[...] não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico. E ainda quando as características pelas quais elas se definem não dão conta da diversidade interna” (p. 28).

Desse modo, os desafios atuais que a educação precisa assumir, tendo em vista que as relações “[...] entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos [...]” têm se modificado e transformado as formas de convivência, requerendo, com isso, novos saberes e uma formação que subsidie a *práxis* pedagógica contemporânea (SOUSA, 2009, p. 101).

Essa é uma discussão que questiona os processos educativos no próprio cerne histórico da humanidade, ou seja, problematiza a prática do profissional da educação, a qual deve possibilitar a “[...] convivência dos diferentes com suas diferenças num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais.” (SOUSA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, Tardif (2002) apresenta três concepções da prática em educação: a primeira aduz a prática educativa como arte; a segunda, como técnica guiada por valores e, a terceira, como interação. Elas se fundamentam em “[...] representações da relação entre valores e ações na educação” (p. 153).

Para o referido autor, essa primeira concepção que surge na Grécia Antiga e, mesmo tendo sofrido significativas mudanças, permanece em vigência até os dias atuais. Diferentemente do que a expressão sugere, na concepção que conceitua a prática educativa como arte, o educador não é compreendido como um técnico ou um artista, e sua ação não está alicerçada num saber rígido e inflexível, ou amparada pela égide da criatividade ou conduzida pelo arbítrio da imaginação. Tardif (2002) ratifica que a ação do educador

[...] não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõe a uma matéria uma forma arbitrária saída da imaginação do artista. Ao contrário, o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano (TARDIF, 2002, p. 159).

No entanto, de acordo com essa concepção, a ação do educador pode ser relativamente equiparada ao ofício de artesão, tendo em vista que existem algumas características equivalentes, como, por exemplo: ambos têm uma ideia geral do objetivo que pretendem atingir; possuem conhecimento solidificado sobre as atividades que desenvolvem e sobre o material com que trabalham; agem fundamentados na tradição e em fórmulas comprovadas pertinentes às suas áreas; atuam conforme suas habilidades e experiências concretizadas pelo histórico de contínuo sucesso. Quanto à sua distinção, podemos destacar que o escultor atua sobre a matéria fria, a qual vai se modelando de acordo com o engenho do próprio artesão; já o educador age sobre um ser racional, que, por sua natureza, está propenso à evolução e ao desenvolvimento, principalmente, fomentados pela prática educativa. Partindo desse pressuposto, Tardif (2002), assegura:

[...] a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. Entretanto, isso não faz o educador-artesão agir de maneira arbitrária: ele orienta sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os Antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano. (TARDIF, 2002, p. 160).

Ainda seguindo essa análise, o professor, no exercício da sua profissão, não dispõe de “[...] uma ciência de sua própria ação”, mas se utiliza de “[...] certos conhecimentos científicos [...]” e de saberes próprios que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades, ou seja, “[...] ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (TARDIF, 2002, p. 160-161).

Já a educação enquanto técnica guiada por valores, a qual é originada nos tempos modernos, embora apresente vestígios desde a antiguidade, é uma concepção empregada em outras áreas do conhecimento, ou seja, não é específica do campo educacional, e consiste na oposição entre subjetividade e objetividade, sedimentada, principalmente, após as revoluções científicas físico-matemáticas que caracterizam a cultura da modernidade.

A partir dessa perspectiva, são estabelecidas duas categorias de ação: a primeira busca o controle dos fenômenos naturais, humanos e sociais; e a segunda objetiva a conformidade do ordenamento de valores e a realização de interesses. As particularidades dessas categorias, no que se refere aos objetivos estabelecidos por cada uma delas, aos saberes envolvidos e à prática educacional, encontram-se abaixo descritas:

[...] Essas teorias se baseiam no postulado de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas grandes categorias de ação: As ações guiadas por objetivos axiológicos neutros que visam o domínio e o controle dos fenômenos do ambiente de vida (natural, social e humano). Essas ações remetem [...] a dois tipos de saberes interligados: um saber que se refere ao conhecimento objetivo dos fenômenos sobre os quais os atores se propõe a atuar e um saber que se refere à própria ação desses atores, isto é, à coordenação dessa ação em termos de meios e fins. A prática é [...] baseada numa ciência objetiva dos fenômenos que se

prolonga por meio de ações técnicas sobre esses mesmos fenômenos, ações guiadas somente pelo critério do êxito. As ações guiadas por normas e interesses que visam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses. [...] Elas não se apoiam num conhecimento objetivo: elas provêm da esfera da subjetividade, isto é, das normas às quais os atores aderem e dos interesses que eles defendem. A prática é vista, nesse caso, como a atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e interesses contingentes que dependem exclusivamente deles e não de Deus ou das Leis da Natureza. (TARDIF, 2002, p. 162-163).

Nesse sentido, podemos inferir que o sentido dessa diferenciação consiste em movimentar dois campos de ação: uma subsidiada por critérios objetivos, determinada axiologicamente pela neutralidade dos fenômenos educacionais; e a outra por processos subjetivos, norteados por normas e interesses que resultam em propósitos educativos. Essas duas nuances requerem do professor saberes também distintos: “[...] um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.” (TARDIF, 2002, p. 163).

A terceira concepção, de acordo com o referido autor, corresponde à educação como interação, a qual é defendida por várias teorias atuais como, por exemplo, o simbolismo interacionista, a teoria da racionalidade, entre outras. No entanto, é na teoria da comunicação que essa concepção fundamenta inicialmente seus processos de formação, por meio da interação linguística e do discurso dialógico. Entretanto, com a evolução desses pressupostos, a interação pode ser definida, atualmente, como “[...] toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros [...]” (p. 166).

Esse agir interativo, revelado por essa concepção, não está a serviço da manipulação dos objetos ou do controle dos fenôme-

nos existentes. Ele se constitui no confronto com o outro, não no sentido de enfrentamento e sim na busca de negociação dos papéis sociais que desempenham, tendo em vista que, na educação, trabalha-se e lida-se com os próprios pares, com os próprios semelhantes.

Portanto, ensinar significa construir pressupostos mediados por uma infinidade de interações, principalmente sediadas por processos comunicacionais em que os sujeitos estabelecem entre si conexões norteadas pela linguagem, revelando, a partir daí, três dimensões: a primeira diz respeito ao universo objetivo dos fenômenos; a segunda refere-se ao mundo social das normas e das instituições; e a terceira aponta o aspecto subjetivo das vivências e dos sentimentos. Dessa forma, as relações entre essas perspectivas estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais.

Diante disso, compreendemos que o processo de comunicação constitui a base de toda interação, pois facilita a negociação entre indivíduos quanto à validade das proposições, possibilitando a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria.

Tardif (2002) esclarece que os referidos modelos de prática educativa não são excludentes nem estanques, pois mobilizam saberes utilizados pelos professores na realização de suas atividades, de maneira que eles se comunicam e se conectam em algum momento de sua atuação profissional, seja pela organização de meios adequados para atingir determinados fins, seja pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

Nessa lógica, fica evidente que os saberes docentes possuem suas fontes de aquisição e modos de integração no próprio exercício da profissão, portanto, são heterogêneos e, também, marcados pela subjetividade. Eles evoluem ao longo da carreira dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da sua prática.

No entanto, para a consolidação de uma educação de qualidade que responda às questões descortinadas no cotidiano escolar, faz-se necessário, de acordo com Liberali (2010), a construção de vivências que levem à reflexão crítica sobre o próprio processo de formação docente. Nesse sentido, a linguagem é destacada como instrumento imprescindível para a materialização dos elementos reflexivos.

A linguagem crítico-reflexiva e saberes docentes: diálogo necessário

A linguagem ocupa um papel central na construção e mediação de conhecimento e de saberes. Utilizá-la como mecanismo de reflexão significa, segundo Liberali (2010), “[...] instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto)” (p. 37), uma vez que potencializa a percepção dos discursos produzidos na e sobre a sala de aula.

É importante destacar, no entanto, que a linguagem, na concepção de Melucci (2005), é situada, culturalizada, “[...] sempre ligada a tempos e lugares específicos” (p. 33), ou seja, a linguagem deve ser compreendida a partir do contexto histórico, social, político e cultural no qual se estabelece como processo.

Corroborando esse entendimento Giroux (1997), quando afirma que o verdadeiro sentido da linguagem educacional é “[...] produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições que a governam e, finalmente, através das relações sociais, políticas e ideológicas para as quais ela aponta e as quais ela legitima.” (p. 34). A partir dessas considerações, compreendemos que ele sustenta a proposição da linguagem como instrumento, atribuindo, no entanto, especial destaque ao processo de significação, ou seja, ao processo de produção de sentidos.

Para se alcançar o nível de reflexão crítica no âmbito da prática educativa, de acordo com Liberali (2010), o professor precisa

analisar, problematizar e revisitar a sua vivência em sala de aula, com vistas a compreender o seu cotidiano e potencializar a sua percepção dos fenômenos que se manifestam nesse espaço. Para tanto, deve recorrer a algumas técnicas da linguagem: descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática.

A técnica de descrever não corresponde a simples apresentação de impressões sobre a rotina do professor, dos alunos ou sobre o conteúdo ministrado, pois, desse modo, não permite a visualização das ações desenvolvidas. Para que seja eficaz, a descrição precisa demonstrar minuciosamente os contextos, as especificidades, os detalhes e as particularidades das ações, precisa aguçar a consciência e a percepção do educador sobre “o que fez”, “como fez” e “para que fez”, somente assim ele compreenderá o significado histórico de suas ações.

O descrever é compreendido como [...] a voz do ator sobre sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar sobre sua própria ação. As teorias, outras ideias, outras definições alcançadas auxiliam a percepção da prática, mas é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões sobre seu trabalho. (LIBERALI, 2010, p. 38-39).

A autora sugere ainda algumas questões que servem como parâmetro na elaboração de uma descrição pertinente, como por exemplo:

- a) Para conhecer melhor a comunidade em que a escola se insere e os valores que servirão de base para um futuro confrontar das práticas de sala, é fundamental entender as principais características do contexto da escola;
- b) Conhecer as características específicas da escola também permite uma melhor compreensão das ações nela ocorridas. Suas histórias, assim como seu perfil,

auxiliam na definição de formas de transformar as práticas nela existentes de modo evolucionário [...];

c) Uma vez que a descrição recai sobre uma turma específica de uma determinada série, torna-se relevante oferecer mais dados que permitam entender o contexto amplo e como essa aula ou evento descrito se relaciona ao todo da série. [...]. (LIBERALI, 2010, p. 40-43).

Como pode ser observado, essas orientações servem para subsidiar a composição do texto descritivo para posterior análise, devendo ser assegurado o distanciamento da ação por meio dos aspectos temporais e sequenciais que organizam o encadeamento dos eventos.

Já a técnica do informar possibilita a verificação dos conteúdos trabalhados bem como da metodologia e dos procedimentos utilizados para sua apresentação. Ela envolve a apropriação das teorias formais que embasam as ações e os sentidos edificados nas práticas escolares, objetivando também a análise dos pressupostos que orientam o ato de ensinar e que permitem a contextualização histórica das ações do professor. Coadunando com o exposto, Liberali (2010) argumenta:

[...] para realizar o Informar o educador necessita retomar conceitos fundamentais sobre questões de sala de aula. Por exemplo, a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem dá base para a análise de várias situações, a partir do uso das mais variadas categorias e enfoques tirados das necessidades apontadas pelos participantes da prática pedagógica. (LIBERALI, 2010, p. 50).

A produção resultante do informar é desenvolvida a partir dos conceitos gerados por meio da análise das ações descritas. Geralmente, esse texto é elaborado “[...] em terceira pessoa e no presente, pois generaliza as definições e explicações dos conceitos.” (LIBERALI, 2010, p. 51). No que se refere à técnica de con-

frontar, é possível depreender que ela estaria vinculada ao fato de o educador sujeitar as teorias formais, bem como suas ações, a uma apreciação com o objetivo de assimilar os princípios e os valores que fundamentam o seu pensamento e a sua ação. É nesse contexto que se observam as concepções e posturas adotadas pelo professor, não como preferências pessoais, mas como produto das determinações históricas e culturais que foram sendo associadas.

É importante destacar que essa técnica envolve aspectos políticos, como pode ser verificado em algumas questões levantadas pela referida autora: “[...] Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? (p. 54). É a partir desses questionamentos que se revela a emancipação do professor, pois ele poderá julgar se está agindo com base naquilo que defende ou se o que defende precisa ser transformado. Com isso, poderá repensar sua prática de modo mais consciente e informado.

A técnica de reconstruir parte da seguinte premissa: não existe transformação sem ação. Assim, quando os professores estão reconstruindo suas ações, na verdade, estão projetando a mudança, ou seja, estão reinventando novas formas de fazer. Essa perspectiva resulta na possibilidade de elaboração de novas situações, novos rumos, novos contextos, pensados a partir das necessidades do grupo com o qual se trabalha.

No entendimento de Liberali (2010, p. 65-66), reconstruir significa

[...] uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação da própria prática, das teorias que a embasam e dos valores que as dirigem, podemos desenvolver uma compreensão de sua relevância e consistência com valores morais e éticos, para definirmos a reconstrução de nossas ações. As-

sim, torna-se necessário um voltar-se para o contexto escolar, com ênfase na compreensão do grupo com o qual trabalhamos para que propostas de novas ações possam ser feitas.

Diante do exposto, observamos que Liberali (2010) defende que o professor desenvolva sua consciência crítica a partir da sua percepção e do seu poder de contestação, de modo que possa compreender que os pressupostos acadêmicos não são imutáveis, e que é necessário contestar e confrontar o que está posto, cristalizado, convencionado, pois somente assim torna-se possível modificar e transformar a realidade.

A autora acrescenta ainda que o reconstruir, linguisticamente, consiste em reorganizar a prática através de “[...] exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações [...], com discurso mais interativo e, como relato e apresentação de possibilidades de ações.” (p. 66).

Com as especificações dessa última técnica, a autora encerra a sistematização dos mecanismos e procedimentos que podem ser adotados na prática pedagógica do professor, os quais contribuem para uma posição crítica e reflexiva no processo de sua formação, a partir da contextualização, problematização e análise de suas vivências em sala de aula. Desse modo, inferimos que essas técnicas – descrição, informação, confrontação e reconstrução –, constituem-se como resultado de construções linguísticas, cuja dimensão social situa-se no âmbito da comunicação, a qual possibilita as conexões relacionais das formas de ação.

Nesse contexto, a linguagem atua como veículo de interação social e como dispositivo de transformação tanto em nível das consciências individuais, como em nível social. Trazendo em seu bojo a concepção do humano na dimensão da práxis – como ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo tempo em que esta atua sobre ele transformando-o. Nesse sentido, a formação é concebida como possibilidade, como ação transformado-

ra, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade contemporânea.

A Linguagem crítico-reflexivo da educação popular na ação docente: uma possibilidade

A concepção de educação e de prática docente comprometida com o uso da linguagem crítico-reflexiva instaura a possibilidade de rompimento com o modelo de educação eurocêntrica, marcada por uma educação dissertadora que se caracteriza pela “sonoridade” da palavra e não pela sua força transformadora, ou seja, o educando repete sem perceber o que realmente significa tal aprendizado, mantendo assim o educando em seu mundo de opressão, como relata Freire (1980, p. 66):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositantes.

Tal concepção precede os ideários do regime de exceção, instalado no Brasil na década de 1960, que cerceou as liberdades, o direito à organização social e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do país. O marco histórico da Educação Popular no Brasil confunde-se com experiências do Campo Democrático e Popular, com os processos socioculturais, políticos e econômicos que atravessam a vida da população brasileira. Para melhor compreensão ao que se caracteriza Campo Democrático e Popular, Paludo (2006, p. 46) define:

Constituiu-se como movimento contra-hegemônicos e orientou-se por utopias de transformação social, as quais foram atribuídas às mais diversas denominações,

dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.

Soma-se, ainda, como marco inicial, a realização do Concílio do Vaticano II, os documentos de Medellín, a Teologia da Libertação, as experiências revolucionárias ocorridas na América Latina, baseadas nos ideais marxistas e cristãos, a construção de organizações populares autônomas, entre outros. Esse movimento se caracterizou pela utilização de vários instrumentos pedagógicos de formação política dos sujeitos como a linguagem crítico-reflexiva, peça de teatro, atividades nos sindicatos e universidades, exibição de filmes e documentários, alfabetização da população rural ou urbana marginalizada, atividades culturais que culminaram com a criação dos Centros Populares de Cultura Popular (CPC da UNE), Movimento de Cultural Popular (MCP – Prefeitura de Recife) e os Movimentos de Educação de Base ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), todos voltados para a conscientização política do povo brasileiro, sobretudo os marginalizados e os excluídos. Movimentos que foram desativados pelo golpe militar de 1964 por serem considerados subversivos.

Daí a importância do recorte da Educação popular sobre o enfoque da Educação protagonizada pelos movimentos populares que se confundem com a própria história da Educação Popular, sob os quais se originam práticas e processos educativos libertadores e questionadores da realidade social. Essa análise requer uma caracterização dos movimentos sociais sob a ótica do sociólogo italiano Melucci, descrita por Sposito (2010, p. 112):

Os movimentos sociais carregam elementos caracterizador, primeiro é a capacidade dos sujeitos envolvidos de se constituírem como ‘nós’, trata-se de identidades

coletivas. Segundo, é a capacidade que os atores têm de propor conflitos, de identificar e saber contra o que se luta e, o terceiro elemento reside nas ideias de rupturas e do aparecimento de propostas inegociáveis.

Na ótica dos movimentos sociais populares, as mudanças de conjunturas e continuidades, tanto na dominação quanto nas lutas populares, trazem permanentemente questionamentos sobre o papel e sobre as tarefas que cabem à linguagem crítico-reflexiva, que nasce da intervenção social dos sujeitos em suas realidades. Nesse aspecto, faz-se necessário compreender que a educação popular compreenda as mudanças e mantenha o diálogo com temas permanentes, de maneira que suas análises não se desenvolvam distantes das práticas populares e da vida do povo. Assim, busca-se desenvolver e difundir práticas e métodos que consiga aprofundar os novos paradigmas do cotidiano de uma Educação para libertação e para promoção das virtudes, que implica em respostas sobre como fazer essa Educação, como indaga Paludo (2006, p. 59):

O que é uma educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Uma educação que o capacite para os desafios de sobreviver e de ser protagonista de transformação? Uma educação que eleve o popular à ‘condição de ser dirigente, de participar, de formular e de controlar quem dirige’? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? [...] Que conteúdo damos para a expressão metodológica dialética (prática, teoria, prática)?

Esses questionamentos servem para ensaiar novas tentativas de respostas na busca da percepção de desafios que se inserem aos processos educativos populares, para além dos espaços formais, que se consolidam na contemporaneidade, percebendo como esses espaços podem desenvolver práticas educativas que se aproximam da educação popular e da escola formal, ou mesmo, que incluam em sua programação escolar e acadêmica tópicos peda-

gógicos da Educação Popular. Desse modo, a crise na Educação é uma invenção da modernidade que se apresenta na sociedade contemporânea, em busca dos melhores métodos, dos especialistas e dos espaços reguladores e transmissores da ideologia dominante, ou seja, sua passagem de sociedade disciplinadora para sociedade controladora. Nesse cenário, a escola é elo que permite inovações pedagógicas e metodológicas, como construção de uma linguagem crítico-reflexiva que garanta a emancipação humana. Como relata Veiga-Neto (2008, p. 40):

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade.

É a partir dessa análise que surgem novas possibilidades de enfrentamento aos novos paradigmas da educação como profissionalização, revertendo sua lógica como espaço também de formação de cidadãos. Nesse contexto, a Educação Popular se afirma em projetos pedagógicos populares e se consolida como mecanismo de saberes que valorizam o ser humano em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e territoriais, tendo em vista que o espaço da escola ultrapassa os muros da institucionalidade, e dialoga com as múltiplas linguagens que afetam suas realidades locais em que a escola está inserida e como esta se propõe à formação de seus educandos e à transformação social.

Desse modo, a Educação Popular pulsa sobre as mudanças globais que implicam em sua própria refundação, a qual precisa ser impulsionada a um constante diálogo com os sujeitos, educadores e suas realidades sociais. Em que pese suas trajetórias individu-

ais e suas experiências coletivas que desembocam nos modelos de sociedade que desejam construir ou mesmo desconstruir em determinados momentos históricos da humanidade. As respostas de que precisamos resultam dos modelos de Educação Popular que interessam ao povo, às classes populares, ao projeto de sociedade forjado pelas classes populares, na perspectiva da erradicação das desigualdades socioculturais, cujo centro é o ser humano. Essa análise projeta novas reflexões com o devido aprofundamento sobre a relação entre a linguagem crítico-reflexiva e educação popular e os novos paradigmas, como cita Paludo (2010, p. 58):

- a) A necessidade de maior objetivação quanto à sua intencionalidade propositiva-formulativa, quanto ao projeto que lutamos, visando maior incidência das forças sociais e mobilizatórias na intervenção e transformação social;
- b) A necessidade de explicitação da atual política educativa hegemônica e o que ela propõe para a Educação do povo;
- c) A necessidade de avançar na análise da Educação que interessa, hoje, para as classes populares, entrando mais nas especificidades de uma proposta político-pedagógica;
- d) A necessidade de perceber as estruturas mediadoras da Educação Popular e sua necessidade de novas ferramentas e mecanismos de diálogo com as novas tecnologias e as mudanças estruturais na sociedade contemporânea;
- e) A necessidade de refundação do papel do Estado, em que ganha ênfase a participação popular, a democratização da política e dos espaços públicos.

Todos esses questionamentos e análises instauram novas formas do fazer educativo o qual deve estar intrinsecamente relacionado à necessidade de um novo modo de produção crítica da realidade que afeta a educação brasileira. Tudo isso se forja no desenvolvimento da consciência filosófica que gera conhecimento

científico e novas práticas educativas comprometidas com os mais pobres, que se encontram à margem da educação como elemento emancipador da humanidade.

Atualmente, existem estudos que, involuntariamente ou intencionalmente, vão de encontro ao conceito de educação popular gestado no seio dos movimentos populares e das organizações sociais. Esse olhar se estende até mesmo quanto à categoria de análise que envolve o conceito de educação popular, ora caracterizada como alfabetização de jovens e adultos, ora como estudos acadêmicos que registram o conceito de educação informal, educação não formal. Ao tentar conceituar a educação popular, Gohn (2010, p. 10) define:

Inicialmente, busquei nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar –, mas também da educação popular relacionada aos processos de alfabetização de adultos, sob as modalidades alternativas.

Concepção reafirmada como práticas e processos educativos planejados, entretanto, como categoria negativa, como afirma Fonteles (2010, p. 40):

[...] a educação [...] que ocorre nas organizações populares tem também um matiz interdisciplinar, a partir da amálgama de experiências, de diversidades de conhecimentos e sujeitos que interagem em diversos movimentos na análise da realidade, na avaliação de suas experiências e na busca de propostas e soluções para a melhoria da situação existente e partilhada pela coletividade num dado momento e lugar, e das diversidades de saberes que compõem a coletividades desses movimentos.

Essas afirmativas forjam discursos “legitimadores” que nos remetem aos paradigmas da ressignificação da educação popular

e que implicam na análise de como se articulam os movimentos sociais e a educação.

Considerações crítico-reflexivas

A formação de professores, como processo crítico e reflexivo, deve estar pautada na construção de saberes para uma práxis pedagógica que atenda as exigências atuais do cotidiano escolar, tendo em vista que trata-se de um campo complexo, em que estão envolvidos diferentes contextos. Assim, não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista. É importante a ampliação do olhar sobre esse processo, procurando articular o micro e o macro social. Para tanto, é necessário considerar a diversidade e a pluralidade cultural que habita tanto na escola formal quanto na educação popular, bem como nas várias questões e problemas que se manifestam nesses espaços.

Nessa perspectiva, a atuação do educador precisa ser repensada e refletida, de modo que a relação entre o que se planeja e o que se faz, em termos de ação pedagógica, torne-se algo real e efetivo.

Nesse sentido, um primeiro passo seria considerar alguns fatores, como a implementação de princípios éticos que promovam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, além de adotar uma concepção de educação norteada pelos direitos humanos com foco na convivência humana subsidiada por uma educação inovadora, a qual busca a função social e humana do ensino.

Em razão dos vários contextos que a educação apresenta, o professor não deve preparar-se apenas para ensinar a sua matéria, ele deve voltar-se também para enfrentar os problemas reais, com o devido comprometimento com a formação humana de seus alunos, ou seja, deve estar ciente de sua tarefa diante da realidade com a qual irá deparar-se, bem como refletir sobre sua formação para que haja possibilidades de mudanças em seu agir futuro.

Desse modo, é fundamental que a formação docente proporcione o desenvolvimento de perspectivas críticas e reflexivas sobre a prática docente e sobre os problemas que a escola enfrenta, com uma linguagem crítico-reflexiva, proporcionando ao professor a consciência do seu papel no processo de reconstrução da sociedade, via implementação de uma educação voltada para a cidadania.

Referências

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. p.169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

DOWBOR, L. **A reprodução Social.** São Paulo: Vozes, 1998.

FONTELES, Marcelino de Oliveira. **Reencantamento do mundo (manuscritos): Educação não-formal e o protagonismo dos movimentos sociais.** 2010. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada, vol. 8. Campinas: Pontes Editores, 2010. 93p.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-637.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino/ Karl Marx (1883)**. Campinas: Navegando, 2011.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital: Tradução de Isa Taveres**, São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da educação brasileira: uma contribuição. In: **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectivaglobal**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Afrontamento, 1995.

_____. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência o direito e a**

política na transição paradigmática. v. 1; 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SIGNORINI, Inês: Por uma linguística crítica: linguagem, identidade. DELTA, 2003. p. 381-387. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso: 21 fev. 2015.

SOUSA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Movimentos sociais, controvérsias conceituais e práticas educativas. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. (Org.). et al. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 312.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Artigo apresentado no XIV ENDIPE. Rio Grande do Sul, 2008.

Recebido em: 25.02.2015

Aceito em: 13.11.2015

Uma análise da função docente na era líquida sob o espectro da Filosofia

ELIANE JURASKI CAMILLO

Doutoranda em Educação pela UFSM de Santa Maria-RS. Mestre em Educação pela UNISC de Santa Cruz do Sul-RS. Possui graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – FW. E-mail: juraskicamillo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, resultado de revisão bibliográfica, se ocupa de uma análise da função docente na era líquida, realizada sob o espectro da filosofia. O texto se propõe a refletir e problematizar a função docente e alguns de seus principais entraves na atualidade, como a perda do papel de centralidade do professor no âmbito da educação, bem como a ausência de ócio dos professores que trabalham com a educação básica e seus desdobramentos, tanto os que incidem para esses professores de modo direto, enquanto sujeitos, quanto àqueles que possuem implicações para a educação como um todo. Para se chegar a esse objetivo, o texto, primeiramente, resgata, objetivamente, o caminho percorrido pela filosofia no decorrer de sua historicidade, indicando, através da visão de Dalbosco (2003), a relação existente entre a filosofia e a pedagogia, nem sempre produtiva, a qual precisa ser modificada, com a filosofia, por intermédio de seu papel reflexivo, auxiliar a educação a constantemente revisar seu papel e suas práticas, auxiliando-a a buscar soluções para suas problemáticas, dentre as quais, a apontada nesse artigo. Através de Bauman (2008), é esmiuçada a sociedade líquida, racionalidade na qual os problemas da educação e da função docente vêm acontecendo. Em suas conclusões, o artigo apresenta algumas pistas no sentido de edificar uma educação melhor para todos, através da valorização da função docente, agente de extrema importância na busca pela autonomia e emancipação, bem como no resgate da humanização no mundo líquido.

Palavras chave: Educação. Função Docente. Sociedade Líquida.

AN ANALYSIS OF THE TEACHING FUNCTION IN NET AGE UNDER THE PHILOSOPHY SPECTRUM

ABSTRACT

This article is the result of literature review deals with an analysis of the teaching function in the liquid was held in the shadow of philosophy. The text aims to reflect and discuss the teaching function and some of its major obstacles today, as the loss of centrality of the role of the teacher in education, as well as the absence of idleness of teachers working with basic education and their

developments, both those that relate to these teachers directly, as subjects, as those who have implications for education as a whole. To achieve this goal, the text, first, rescues, objectively, the path taken by philosophy in the course of their history, indicating, through the vision of Dalbosco (2003), the relationship between philosophy and pedagogy, not always production, which needs to be modified, with the philosophy, through his reflective paper, auxiliary education constantly reviewing its role and practices, helping her to seek solutions to their problems, among which pointed to this article. By Bauman (2008), is teased net society, rationality in which the problems of education and the teaching profession have been going. In their conclusions, the article presents some clues in order to build a better education for all, through the enhancement of the teaching role of utmost importance in the quest for autonomy and emancipation, as well as the rescue of humanization in the world liquid agent.

Keywords: Education. Teaching Profession. Liquid Society.

Considerações Iniciais

Ao encetar considerações sobre a educação, circunscrita no estudo da filosofia, prescinde tecer alguns comentários sobre a última. É possível inferir que a razão é oriunda dos gregos, como totalidade resultante de *logos* (razão) e *mythos* (narrativas primordiais sobre a natureza e os homens). Os gregos tinham a imagem subjetiva de um mundo concebido como um eterno retorno, onde se podia contemplar a natureza, bem como as ações dos homens na *polis*, no sentido de promover uma vida boa na mesma.

Na Idade Média, a razão integra-se à tradição judaico-cristã, identificando-se com Deus, que passa a ser o *logos*, sendo que a filosofia se submete à teologia. Já na Renascença, o homem descobre a razão como subjetividade inerente a ele, a qual inevitavelmente, conduz ao conhecimento – filosófico, científico e teológico.

No período compreendido entre o século XVI a XVIII, a filosofia passa de guardiã do fundamento para juíza das condições do conhecimento, reservando-se o direito de separar as esferas da cultura (ciência, arte, técnica, moral e política); enquanto que do século XIX a XX, ocorre a matematização da experiência, sendo que a filosofia auxilia na tarefa de clarificar a linguagem da ciência.

Isso se dá num contexto muito peculiar de mudanças radicais, mediatizadas pelo advento do capitalismo, pela revolução industrial e pelas guerras mundiais.

Na era moderna ocorre, também, a virada linguística, caracterizada pelo deslocamento da questão do sujeito para as linguagens, além do surgimento de novos paradigmas em oposição ao lógico-científico (complexidade, autopoiesis).

Concernente ao papel da filosofia na contemporaneidade, cumpre asseverar que a mesma ocupa um lugar bem mais modesto que outrora, sobressaindo-se como a grande questionadora da realidade, circunscrita na virada computacional e o caráter volúvel da informação, trazendo diversos tipos de razão e pretensões de racionalidade.

Ao se aproximar escola e filosofia, Dalbosco (2003) sentencia a existência de uma relação vertical e improdutiva entre a filosofia e a pedagogia. A filosofia tensiona ditar os fundamentos para a pedagogia, considerando-a um conhecimento deveras inferior, enquanto que a pedagogia, por sua vez, ignora a filosofia, por considerá-la demasiadamente abstrata e sem sentido na aplicação prática dos problemas do cotidiano da educação.

O autor acrescenta, ainda, que há uma espécie de divisão do trabalho entre a filosofia e a pedagogia, numa relação simbiótica: enquanto que a filosofia se ocupa com o problema da fundamentação, a pedagogia deve assumir a motivação moral para se seguir normas devidamente fundamentadas.

E é com âncora na feição reflexiva da filosofia que se tentará problematizar acerca da função docente frente às inúmeras problemáticas que cerceiam o rol do seu fazer, no afã de trazer humildes contribuições para a questão, na exaustiva tarefa de se buscar a *der stein der weisen* (DALBOSCO, 2003) – elucidação e compreensão, procurando abarcar uma realidade educacional cada vez mais densa e complexa, a qual somente poderá ser melhor apreendida à luz da filosofia.

Em cena, a função docente na sociedade líquida

Parafrazeando Ernildo Stein, em conferência no Colégio Metodista em Ijuí, em 1994, questiona-se: Como irá viver futuramente o professor, pólo tão importante no processo de ensino/aprendizagem, situado no contexto da sociedade líquida? Essa questão assume posição de centralidade, haja vista que a educação parece assumir o epicentro das discussões na sociedade atual, tanto na mídia, quanto em congressos e seminários, com presença obrigatória também nos discursos governamentais, como condição *sine qua non* para que um povo alcance desenvolvimento e progresso, além do indivíduo atingir autonomia e emancipação.

Mas, afinal, por que os holofotes estão permanentemente voltados para a questão da educação? Segundo Streck (2004), o homem é um ser dotado de educabilidade, ou seja, uma propensão natural em direção ao conhecimento. É pela educação que o homem percorre a distância de onde ele é, até onde ele pode chegar. E, consoante o filósofo Ernest Bloch, o homem nunca é todo o homem, conseqüentemente, a sociedade nunca é toda a sociedade. Dada a sua condição de inacabamento, o ser humano é considerado um ser-em-possibilidade, com pulsão ontológica para o ser-mais. E a resposta afirmativa a esse chamado somente pode ser dada pela educação. Assim como as plantas se movem em direção da luz, assim como os animais são guiados pelos seus instintos e procuram sanar suas necessidades mais urgentes, o homem se move rumo ao conhecimento, na tentativa de saciar sua sede de ser-mais.

E, pode-se seguramente afirmar, sem titubear, que a educação, em tempos de contemporaneidade, está em profunda crise, assim como o Estado, a família, as instituições de modo geral. Aliás, mesma em uma análise mais superficial, é possível inferir que o vocábulo “crise” está tão em voga, que certamente há equívocos e abusos em seu emprego. Não obstante essa observação seja uma negação de sua existência e onipresença. A educação está, sim,

em crise, não está sendo vetor de emancipação e humanização, mas um mero treino para o mercado de trabalho, esvaziando-se, transfigurando-se em um não-valor, seu próprio contrassenso. O Estado, mergulhado em profunda crise, não mais consegue assegurar os direitos básicos dos cidadãos (estes, em muitos ensejos, nem sabem que não o são). E a família segue o mesmo rumo, desarticulada, com fome de comida, de emprego, de dignidade, com visíveis sinais de ruptura.

Todavia, dentre as várias acepções do termo crise, destaca-se a cosmovisão gramsciana, de que crise compreende o período no qual o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu. Um período de transição, matizado pela incerteza, até que o novo possa, finalmente triunfar; não sendo necessário, porém, um rompimento definitivo com o velho. O novo poder ser o velho transviado de outras roupagens, uma reformulação ou uma adequação do mesmo. Dessa forma, a afirmação de que a sociedade está em crise pode ser uma oportunidade ímpar de reflexão sobre suas bifurcações, na intenção de se tecer uma racionalidade que dê conta de entendê-la, movendo-se a passos resolutos rumo às transgressões das quais não se pode abdicar.

E qual é a racionalidade que se sobrepuja atualmente? Em Bauman (2008) encontram-se os elementos primordiais quando a intenção é compor o vasto caleidoscópio da sociedade contemporânea, denominada pelo autor de líquida. E essa sociedade, segundo o sociólogo polonês, é ingentemente distinguida pela presença ubíqua do medo, que é a denominação das incertezas, da ignorância, da ameaça e do que deve ser feito, do que pode e do que não pode para fazê-lo recuar ou enfrentá-lo, quando a cessação do mesmo foge do controle humano.

A Europa do século XVI caracterizava-se pelo *Peur toujours, peur partout* – medo sempre e em toda a parte (Lucien Febvre, in Bauman 2008), numa época de agudização das incertezas. Porém, a modernidade, a qual estava sendo gestada e parecia ser a panacéia,

o fim de todos os medos, fracassou, pois hoje, mais do que nunca, se está à mercê do medo.

Para Bauman (2008), o medo é compartilhado por homens e animais, sendo que ambos oscilam entre reações de fuga ou de agressão. Entre os seres humanos, o medo que impõe intrépido é o medo de segundo grau, medo derivado ou secundário, o qual é inerente ao comportamento humano, geralmente sob a forma de resquícios de experiências passadas. O medo derivado é um sentimento de insegurança, um estado de suscetibilidade e vulnerabilidade ao perigo, tendo a consciência de que, se algo acontecer, as chances de defesa são reduzidas ou simplesmente nulas.

Já os perigos dos quais se tem medo são de três tipos: os que ameaçam o corpo e a propriedade, os mais gerais que se levantam contra a ordem social e a confiabilidade (renda, emprego, invalidez, velhice), e os perigos que dirigem contra o lugar da pessoa no mundo – hierarquia, identidade, imunidade à degradação e à exclusão.

Até então, o Estado mantinha um acordo tácito com o indivíduo: protegia-o em troca de sua obediência. Com a desterritorialização via globalização, não mais consegue cumpri-lo, deslocando a luta contra o medo para o nível individual, que se configura no crescente armamento da população, na busca desenfreada por proteção, na procura por alarmes, grades, enfim, todo um aparato que, embora grandioso, não é garantia absoluta de segurança e tranqüilidade. Esse é um dos maiores paradoxos do mundo líquido, que mesmo com o exacerbado desenvolvimento que permitiu a produção massiva de enésimos artefatos, ainda assim, a sociedade se sente insegura e desprotegida.

O autor chama a atenção para a ubiqüidade do medo. Ele está em todo o lugar e pode vir de qualquer direção: da natureza, no aumento insidioso das catástrofes; de outras pessoas, através de crimes, inveja, intrigas; sem contar de uma terceira zona, muito mais incerta, como jatos que caem sem razão aparente, sabota-

gens, entre outros. Desde o nascimento até a morte, empreende-se diligências infinitas em uma luta ferrenha contra os medos que assombram, os quais se deslocam com extrema fluidez.

Vive-se o silenciamento silencioso, que é o acostumar-se a administrar a presença do medo, vivendo constantemente sob a ameaça de algo, embora boa parte do que se proclama não acontece. Um exemplo disso foi o *bug do milênio*, que atormentou milhares de usuários de computadores, sendo que nada realmente aconteceu. Como a economia de consumo depende da produção de consumidores, “cria-se” o mal, e, juntamente com ele, oferece-se o antídoto, obviamente, por determinado preço e **com a melhor das intenções em ajudar** (grifo meu), desembocando no consumismo sem precedentes.

Vive-se, também, a crédito. A geração atual é, indiscutivelmente, segundo Bauman (2008), a mais endividada de que se tem notícia. Antigamente, os bons governos buscavam equilibrar receitas e despesas. Hoje, o bom governo é aquele que consegue controlar o excesso de despesas. Há um uso equivocado do *carpem diem* – que dantes significava aproveitar a vida, fazer algo de bom, ou então viver o ócio – sendo que hoje significa “para que esperar para amanhã, se é possível (com o cartão de crédito) consumir hoje?”.

Embora se proclame, a alto e bom som, a democracia e a liberdade total vivem-se na neblina. Com certo grau de liberdade, não se nega, mas ainda assim, na neblina. A ausência do ócio, o bombardeio de informações ao qual se está permanentemente exposto, impedem que as informações sejam objetos de reflexão, sendo que sua interpretação acaba ficando apenas na superficialidade, podendo se ver e prever somente o que está bem próximo.

Na ótica de Bauman (2008), a sociedade líquida sofre da “síndrome do Titanic”, não sendo à toa o fato de o filme ter sido um campeão incontestado de bilheteria. Ora, os “icebergs” estão em toda a parte, não tendo como prever sua exata localização. E, mesmo que tivesse, o choque é inevitável. Detalhe: não há coletes salva-

vidas para todos. Enquanto uns morrem disputando um colete ou um lugar no bote, outros morrem ouvindo música, como se nada de grave estivesse acontecendo, tentando preservar e manter o *status quo*.

O conto moral predileto do mundo líquido é o sucesso desmedido dos *reality shows*, que, em sua tônica, nada mais são do que pessoas tentando excluir outras pessoas para não serem excluídas. Os “*big brothers*” ensinam que a punição é a norma, e a recompensa, exceção. Os vencedores são aqueles que escapam da sentença universal da eliminação. Os vínculos entre a virtude e o pecado, entre a recompensa e a punição são tênues.

No mundo líquido, os medos surgem numa sucessão contínua e estonteante, enfraquecendo a capacidade de um eficaz enfrentamento, o que dependeria de uma sinergia, o que não é possível devido ao individualismo que reina soberanamente. Proclama-se que os desastres ocorrem de forma aleatória, sem motivo ou explicação aparente, havendo um elo muito débil entre o que os homens fazem e o que lhes acontece, sendo que pouco ou nada pode se fazer para evitar tal sofrimento. Alardeia-se sobre a ameaça maligna e a iminência da eliminação, além da impotência do ser humano em fugir disso, o que dissemina o medo de forma intermitente, sem jamais se visualizar a redenção.

Em relação à morte, Bauman (2008) vaticina que a mesma anula a ideia de esperança, de futuro. É a mais incognoscível dos desconhecidos. Por mais que as pessoas se preparem para a morte, ela as pega despreparadas, anulando todos os conhecimentos e habilidades, adquiridos em vida. Os sofistas acreditavam que o medo da morte era contrário à razão (quando eu estou, a morte não está; e quando a morte está, eu não estou mais). Contudo, estavam enganados, pois, onde eu estiver, o medo da morte estará sempre comigo. “Todas as culturas humanas podem ser decodificadas como mecanismos engenhosos calculados para tornar suportável a vida com a consciência da morte.” (BUAMAN, 2008, p. 46).

A humanidade tem negado a finalidade da morte, preferindo encará-la como uma passagem deste mundo para outro, através da ressurreição ou reencarnação. A conclamação para se viver bem esta vida está justificada na promessa de recompensa para a outra. O pecado original elevou o valor da vida corpórea, o fato de o homem ser herdeiro do mesmo, obriga-o a não apenas evitar de se fazer o mal; mas praticar boas ações, auto-sacrifício, autoimolação para afastar o estigma.

Inverter os pesos em relação à morte foi outro estratagema utilizado para robustecer o sentido da vida. Ou seja, o sentido da morte passa de fim, para entrada triunfal no céu, a eternidade ao alcance dos mortais. Contudo, incentiva-se a deixar de aproveitar as primícias desta vida em nome de algo superior que nunca ninguém testemunhou.

Outra racionalidade do mundo líquido é a quase obrigação de se realizar feitos imemoráveis, para que, depois da morte, outras possam evocar recordações – o frutificar. É a tão cobiçada individualidade, que se efetiva pela conservação da *ipséité* (deixar marcas, diferenciar-se das massas). A individualidade, de acordo com o sociólogo polonês, é algo muito desejável, sobrevivendo às custas das massas. A fama – ser mantido na memória da posteridade – é o melhor meio de atingi-la. Porém, de forma paradoxal, para alcançá-la, prescinde pertencer a uma categoria que garanta a consagração, tendo, a fama, feições de antinomia: concomitantemente consagra os que não apresentam deslizes, e condena à infâmia os que se desvirtuam, pelo mínimo que seja.

Para as massas, as quais não conseguem atingir o acima descrito, têm como opção perseguir uma imortalidade personalizada, já que não possuem vida atraente, tampouco real possibilidade de ser autor de algum feito memorável, podendo se distinguir pela morte, doar-se a uma causa. Isso pode ser operacionalizado pelo pacto indivíduo-Estado, por exemplo, que seria morrer na guerra. Embora seja considerada a perda pessoal (da família, pai/irmão/

marido), é um regozijo para a nação e razão de imortalidade na memória coletiva, pelo feito heroico. Em Streck (2004) há um claro exemplo disso. O autor se reporta a personagem *Sofia*, da obra *Emílio*, de Rousseau, descrevendo que ela será uma mãe exemplar, uma mãe republicana que, em caso de guerra, enviará um filho seu sem a menor hesitação, para que ele lute pela sua pátria de forma aguerrida. Na hipótese de um escravo vir, entre lágrimas e soluços, avisá-la de uma eventual morte do filho, será severamente repreendido. Antes *Sofia* perguntará se a batalha fora vencida, se o filho cumpriu sua missão em defesa do Estado, para só depois chorar, de forma circunspecta, sua morte.

Na sociedade líquida, onde as tendências supra descritas parecem ter perdido a força, surge um artil substituto, melhor descrito com as próprias palavras de Bauman (2008, p. 56). “[...]...a marginalização das preocupações com o fim mediante a desvalorização de tudo que seja durável, permanente, de longo prazo”. Isto é, como se torna cada vez mais difícil conseguir notoriedade, imortalidade, despreza-se tais valores. Quem não recorda a fábula da raposa e das uvas, que após exaustivas tentativas de alcançá-las, a raposa desiste, sob alegação de que não as queria mesmo, por estarem verdes? Degrada-se, assim o valor da eternidade, centrando toda a importância da vida no momento presente. Separa da morte o seu horror, disponibilizando-o para outros usos, o que se caracteriza como sua desconstrução e banalização.

A desconstrução reside no hábito de se tentar justificar o injustificável, que no caso específico significa tentar encontrar a *causa mortis* – que é o que os médicos tentam incansavelmente buscar, visto que as causas naturais, de certa maneira, os desqualificam, sem contar que os familiares não se satisfazem com tal explicação. Acredita-se que, eliminando uma a uma as causas da morte, consiga-se vencê-la. As dietas mirabolantes que o digam! A cada dia são descobertas novas fórmulas, entre alimentação, prática de esportes, capazes de prolongar a duração da vida. O efeito, porém,

é contraproducente, não afastando nem a morte, que é inevitável, tampouco o medo dela. As pessoas se policiarão as vinte e quatro horas do dia, evitando tudo que possa causá-la. Ao invés esconjurar o medo, ratifica-o. A válvula de escape consiste na diluição deste medo nas várias ações, entre uma dieta e outra a se fazer e a se evitar. Se esse pavor fosse ingerido de uma tragada só, paralisaria o desejo de viver, seria a morte na vida.

Apenas a perda definitiva de pessoas próximas e queridas faz entender totalmente e fatalmente os conceitos de singularidade e de terminalidade. Essas pessoas levam consigo um pouco do mundo das pessoas que ficam, sendo impossível preenchê-lo, trazendo solidão e vazio. A morte de um cônjuge sinaliza o rompimento definitivo de uma relação, significando a morte de segundo grau para aquele que fica. Também o rompimento de uma relação e suas consequentes feridas, sem indícios de reconciliação, configura a morte de terceiro grau.

A morte de terceiro grau vem se tornando algo muito recorrente, beirando à banalização. Acontece que, na era líquida, os relacionamentos se tornaram tão levianos e os laços tão débeis, que se desfazem e se fazem novamente indistintamente. Nesse interstício, a morte perde toda a aparência de mistério, a fera se converte em animal doméstico, numa lamentável fragilidade de vínculos humanos.

A morte contida no rompimento de laços é intencional e premeditada, aproximando-se da noção de assassinato ou de homicídio. Divide os envolvidos entre perpetradores e vítimas, pois dificilmente se dá sem conflitos e por vontade de ambos. De um lado, o rompimento é sempre bem vindo, significando libertação; enquanto que do outro, dolorosa rejeição. Neste caso, o medo da morte é o medo de ser excluído.

A morte metafórica pode acontecer com qualquer um dos parceiros, que se cansou ou percebeu oportunidades melhores com outro (a), desferindo primeiro o golpe fatal. Como no mundo

líquido não existem mais valores universalmente aceitos, os juízos são particularizados, de forma que se torna ineficaz o excluído tentar provar sua inocência. O que para uns é candura, para outros é tolice. Por isso que o grau de vitórias nesses tribunais pessoais é dimensionado em direção aos que têm mais poder e menos escrúpulos, e não para o lado dos mais justos.

O objetivo fundamental da sociedade líquida é a busca individual da felicidade, num empreendimento igualmente individual. A vida líquida é um campo de batalha permanente, onde os inconvenientes para a busca dessa felicidade devem, a qualquer preço, serem afastados. As vitórias, por sua vez, são temporárias.

A nível macro, a humanidade atingiu a capacidade de auto-destruição. Se não a extinção total da vida no planeta, a das condições de vida, resultado direto de se tentar tornar o planeta mais hospitaleiro e confortável (para alguns, é claro).

[...] metade do comércio mundial e mais da metade do investimento global beneficiam apenas 22 países que abrigam só 14% da população mundial, enquanto que os 49 países mais pobres recebem apenas 1% da renda combinada dos três homens mais ricos do planeta (BAUMAN, 2008, p. 98).

O bem-estar, lastimavelmente, é um privilégio de alguns. É parte integrante do sistema, não uma falha dele, como alguns tentam demonstrar. Os que usufruem as benesses não têm a ínfima intenção de universalizá-las. Conforme o autor em voga, são utilizados recursos globais para sustentar desfrutes locais.

O homem, no limiar da modernidade, tinha a presunção de corrigir e administrar a natureza, no intuito de submergir o tipo de comportamento que se quisesse para que se tornasse universal – direito natural (Kant). Ao contrário, ao invés de caminhar para o natural, dirigiu-se abruptamente para a irracionalidade desmedida.

E a globalização é a zênite, a consagração da racionalidade esmiuçada até então no escopo deste artigo. Desgraçadamente,

a globalização que impera é extremamente negativa, pois não vislumbra horizonte de mudança aos marginalizados – maioria absoluta. A tão fadada abertura é sinônimo de “globalização altamente seletiva do comércio e do capital, da vigilância da informação, da coerção e das armas, do crime e do terrorismo, todos os quais agora desdenham a soberania nacional e desrespeitam quaisquer fronteiras entre os Estados.” (BAUMAN, 2008, p. 126). Esse modelo de globalização traz vulnerabilidade e incerteza, acentuando o medo. Numa globalização negativa, os problemas são globais, sendo ineficiente soluções locais, até porque eles foram globalmente gerados e fortalecidos.

Concatenado com a globalização, o ideário neoliberal apregoa uma sociedade regida pela liberdade de mercado, dando possibilidades iguais a sujeitos diferentemente munidos, o que é no mínimo exasperador. É dar permissão explícita para o leão devorar sua presa vorazmente, mesmo que ela seja uma criancinha indefesa. E isso é aplicável a todas as esferas sociais, inclusive na educação. Paira no ar uma iminente tendência – ou seria mais adequado dizer ameaça – de privatização do ensino. A própria LDB traz de maneira subliminar essa disposição, ao incentivar que empresas privadas financiem parte da educação pública.

De Rossi (2004) se manifesta a respeito do assunto, expondo o resultado de uma pesquisa aplicada em cinco países (Inglaterra, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e Suécia), onde a educação pública funciona segundo os moldes do mercado. Foi averiguado que não houve melhoras na educação, nenhum avanço. Ao contrário, aumentou consideravelmente a estratificação social, agudizando-se as diferenças entre os privilegiados e os marginalizados. Tal sistema beneficiou apenas os privilegiados, que afinal de contas, não necessitam de guarida, por já possuírem acesso garantido aos bens e às oportunidades. Por essa razão que é preciso intensificar a luta por uma educação pública de qualidade, pois somente ela poderá instrumentalizar os sujeitos que estão em desvantagem na

escala social, para que possam trilhar com desenvoltura o caminho que os leva à emancipação, com vistas a transformar o mundo líquido que aí se descortina.

Resgatando a função docente no mundo líquido

Retomando a problemática que é a espinha dorsal deste artigo, afirma-se, consoante Arroyo (2000), que a educação vem sofrendo um processo de despersonalização. No imaginário coletivo, ao tratar-se da educação formal de uma criança, possível por intermédio da escola, pensa-se imediatamente na escola, não na figura do professor. Joãozinho foi um bom aluno e hoje é um exímio profissional em sua área de atuação porque estudou na escola Santo Cristo. Não se declara que Joãozinho foi um bom aluno e hoje é um exímio profissional porque foi aluno dos professores Carlos e Eva, os quais desempenhavam a função docente com total esmero. Fazendo-se uma analogia com a área da saúde, faz-se logo menção ao médico, nunca ao hospital. Felipe teve uma pancreatite, todavia sua saúde foi logo restabelecida, pois se tratou com o médico Cristiano, excelente profissional; no lugar de declarar que Felipe melhorou rapidamente porque foi atendido no hospital Ana Nery. Deduz-se, daí, que, ao contrário do médico, o professor gradativamente perdeu seu lugar de centralidade na educação, tornando-se um apêndice do sistema.

A função docente, qualificada por Arroyo (2000) através da expressão “ofício de mestre”, resgata todo valor que a mesma possui, mesmo diante de tão ignóbil realidade. Prova contundente da importância da mesma é que, embora desvalorizada pelos ditames da sociedade líquida, sobreviveu a todas as investidas do mundo tecnológico, das mudanças na formatação do mercado de trabalho, entre outras variáveis.

Mesmo que a educação à distância tenha se consolidado, alastrando-se ininterruptamente, é consenso que nada, absoluta-

mente nada substitui o professor. Máquina alguma, computador ou robô algum foi capaz de tal façanha até então. Como a presença do mestre é vital no caminhar do aluno, como uma palavra, um gesto, o contato tópico, um elogio, um conselho, fazem todo o diferencial em prol da aprendizagem, do amadurecimento, do desenvolvimento, do progresso de crianças/adolescentes/jovens! Comumente, os indivíduos esquecem em que votaram na última eleição, por exemplo. Mas nenhum jamais esquece do primeiro professor. Nem os mais desmemoriados. Geralmente, todos os professores são guardados na memória, ou pelo menos a maioria deles. Mesmo aqueles que são recordados por atitudes negativas, por serem enérgicos demais, por terem protagonizado algum episódio desagradável. Não deixam de ser lembrados. E quantos são imitados? Muitos, certamente. Se o indivíduo é uma totalidade englobando tudo que o rodeia, tem sim, muito de seus mestres, tanto no sentido positivo, quando no negativo. Geralmente as pessoas costumam inspirar-se em algum professor, em ao menos algum quesito.

Outro aspecto que distingue a função docente é o grau de comprometimento que o profissional deve ter com a profissão. É-se professor, não se está professor (grifo meu). Salvo raras exceções – não se nega a existência de profissionais relapsos, como em qualquer outra área de atuação – mas a função docente, indiscutivelmente absorve do profissional muito mais do que as quatro, oito ou doze horas diárias despendidas em uma sala de aula. Requer muitas “horas extras” em casa, adentrando madrugadas, com pilhas de provas/trabalhos para corrigir, aulas criativas e instigantes para elaborar. Que outra profissão leva tanta tarefa para ser feita em casa?

O professor tem uma singularidade (magnífica) enquanto profissional. Consegue internalizar, ao mesmo tempo, diversas outras especialidades, as quais são ativadas no momento exato, quando uma situação assim o exigir. Transvia-se, principalmente, de médi-

co(a), psicólogo(a), pai/mãe, enfermeiro(a), doando-se sem reservas, por mais resistente ou insensível que seja. Não há como um professor não se alegrar com os avanços de seus alunos, tampouco se deixar afetar pelos seus problemas, desencadeando o agir do “outro” profissional que coabita com ele.

É-se professor em tempo integral, as vinte e quatro horas do dia. O professor é sempre encarado como professor, esperando-se dele comportamento compatível – leia-se exemplar – em qualquer ocasião, mesmo mais informal, como numa festa, num bar, numa praia. Quando qualquer outro profissional comete algum deslize, por menor que seja, em algum dos ambientes citados, o fato passa despercebido, caindo logo no esquecimento. O mesmo não ocorre com o professor. Como é criticado, como é alvo de maledicências, como é vilipendiado por menor que seja a razão. Às vezes nem razão precisa existir para que se desvirtue a figura do mesmo. Ele está sempre na berlinda, sempre por um fio.

Adorno explica, em parte, o desprestígio docente através dos tabus a respeito dos professores. Embora a referida teoria seja tecida em um outro contexto, o contexto alemão do pós-guerra, não perdeu seu teor de atualidade, sendo perfeitamente aplicável à realidade líquida. O autor explica que existe no inconsciente coletivo um dúbio sentimento sobre a pessoa do professor. Por um lado, é admirado pelas suas qualidades cognitivas, por uma certa superioridade devido ao seu saber. Por outro, é rechaçado por distanciar-se demais das pessoas “normais”, o que o torna alvo de inveja e de críticas. Remontando às suas origens, convém ressaltar que o professor era um escravo (que não tinha habilidade o suficiente para a guerra) e por isso era forçado a ensinar. Era destituído da força que realmente importava – a força física. Ainda hoje, entre os meninos, seus heróis são o super-homem e vários outros de se diferenciam pela habilidade física.

Adorno se refere à função do professor como um prevalecimento, já que no inconsciente coletivo predomina a imagem de um

profissional que aplica sua força (que na verdade é uma pseudo força, pois é ineficaz contra o poder verdadeiro, oriundo dos que realmente o detém) contra crianças/adolescente indefesos. De um lado o professor, adulto, maduro, com o domínio do saber; de outro, o aluno, frágil, indefeso, inferior. Digladiam-se, para o inconsciente coletivo, forças inversamente proporcionais. E a situação do professor se agrava por completo quando o mesmo atua na educação básica, na rede pública; ao passo que o docente do ensino superior e da rede particular é visto de uma forma diferenciada. Este trabalha com adultos, com a formação profissional propriamente dita. Aquele trabalha com crianças. Este é autor, produz conhecimento. Aquele, na maioria das vezes se restringe a repassar o conhecimento produzido por outrem. E, o professor da rede pública carrega, ainda, mais um agravante em nome da diminuição de seu mérito enquanto tal. É funcionário público. É sanguessuga do Estado. Tem estabilidade de emprego, mesmo não o desempenhando com total zelo. E, atualmente, essa tendência ganha ainda mais ímpeto, sob o prisma do neoliberalismo, onde o Estado é considerado inoperante, retrógrado e fonte de todo mal, enquanto que a iniciativa privada é a origem de todo o bem.

O professor de educação básica de rede pública é um ser desprovido de esplendor, segundo a teoria adorniana. Um médico, um advogado (um juiz então!) são capazes de feitos memoráveis, sendo muito melhor remunerados que o professor. Um médico salva vidas. Um advogado, ou um juiz, podem ser elementos decisivos na elucidação de casos nos quais pessoas de muito poder político e/ou econômico possam acabar na prisão. E o professor, que faz? Trabalha com crianças/adolescentes. Aparentemente, nada de extraordinário. Só aparentemente.

O professor possui uma missão suprema, tão nobre quanto a do médico, que salva vidas. Ernildo Stein faz alusão ao fato de que as ciências humanas teriam mais direito ao erro se comparadas com as ciências exatas, por estas ter efeito mais direto, imediato e

danoso à vida humana. Um erro médico, por exemplo, pode ocasionar a morte de um paciente. Ora, o professor, em sua ação, concorre par a educabilidade do ser humano. É o elemento indispensável no sentido de vicejar a possibilidade em uma criança, de responder afirmativamente à pulsão ontológica do ser-mais, de tornar a possibilidade realmente possível. Nessa perspectiva, desacertos são tão danosos quanto um erro médico. São igualmente letais. Senão imediatamente; porém, paulatinamente. Há algo mais desolador que anular a possibilidade em uma criança? Privá-la do direito de sonhar? Anular a esperança. Afinal, quando se perde a esperança, nada mais se tem a perder.

Cumpra asseverar, porém, que a empreitada docente, tendo o mundo líquido como pano de fundo, está se tornando cada vez mais custosa. Como despertar o discente para a possibilidade e para a esperança; se é o medo e a incerteza que formam o diapasão da vida líquida? Como robustecer tais valores face a uma sociedade tão insana, onde apenas uma minoria possui acesso pleno aos bens materiais e culturais, enquanto que a maioria absoluta padece no mundo da necessidade? Como o professor poderá se incumbir desta tarefa, se ele mesmo se encontra desesperançado, historicamente desvalorizado, diminuído enquanto profissional? Não levado em conta na tomada de decisões pertinentes ao seu próprio fazer? Embora se apregoe a alto e bom som a autonomia dos estabelecimentos de ensino, sabe-se perfeitamente que tal discurso é um ardid de um governo neoliberal, que não tem a menor intenção de promover mudanças de fato, nem na educação, nem em setor algum. A margem de autonomia cedida aos estabelecimentos de ensino não permite aos docentes poderem se mover com desenvoltura no terreno pedagógico, pois as decisões que incidem de forma mais abrupta no campo educacional são oriundas das instâncias superiores – secretarias de ensino, MEC – quando não de organismos internacionais, como o Banco Mundial, sendo que o professor não é ao menos consultado.

E uma das questões de fundamental relevância acerca do magistério, principalmente os que atuam no nível básico, é a ausência do ócio. Este, segundo Enguita (1989), é essencial para ao ser humano. E o trabalho, como concebido no mundo líquido, ou seja, atividade regular e sem interrupções, intensa e na maioria das vezes carente de satisfações intrínsecas, é algo muito recente, datando do século XVIII, coincidindo com a passagem da produção de subsistência para o trabalho assalariado, configuração primordial do apogeu da industrialização e do capitalismo.

Enguita (1989) acentua a resistência popular, principalmente na Europa, frente ao trabalho fabril: fábrica e trabalho assalariado eram indesejáveis para os europeus, os quais consideravam dependência trabalhar para outros. Para o pensamento antiaristocrático da Europa medieval, a propriedade era a base da independência, a garantia de que ninguém se apropriaria do trabalho de outrem. Não imaginavam a sociedade dividida em minoria de proprietários e maioria que não possuíssem os meios de trabalho, como atualmente.

Embora as condições de vida e trabalho dos artesãos, trabalhadores domiciliares, camponeses, enfim, trabalhadores livres, fossem difíceis, o fato de lhes pertencer a capacidade de decisão sobre seu trabalho lhes dava independência material e ideal. O fato de trabalhar e morar no mesmo local significava que o trabalho era algo natural, prazeroso. Imagem de autonomia e dignidade, que não combinava com a condição de trabalhar de forma regular e constante para outra pessoa, sem poder decidir sobre sua própria atividade.

O problema não era apenas a questão moral – o submeter-se a outrem – a ânsia por independência, mas buscar equilíbrio entre o trabalho e o ócio, rompido pelo desejo desenfreado de lucros desmedidos dos capitalistas, ocasionando a ruptura de hábitos de trabalho e de vida arraigados, o que foi um verdadeiro choque.

Acontece que nossos ancestrais trabalhavam o suficiente para suprir suas necessidades materiais. Jamais trabalhariam quatro ho-

ras diárias, se com três horas já fosse o suficiente para se manter. Valorizavam mais o ócio que o dinheiro, por entenderam que aquele lhes fazia muito bem. Para os gregos e os romanos, na Idade Média, existiam muitos dias nefastos para o trabalho. Trabalhava-se muitas horas por dia, mas se podia parar quando quisesse.

Gradativamente, a nova ordem fora subvertida. A longa marcha do capitalismo, sua expansão, é resultado direto de um processo prolongado de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamento político, sendo a mais importante a organização das condições e da intensidade do trabalho. Instaurou-se uma política repressiva aos que não aceitavam a nova ordem social estabelecida, empreendendo-se perseguições implacáveis aos pobres, aos vagabundos, aos que não queria se submeter ao trabalho fabril, aos marginais, os quais foram subjugados ao trabalho forçado e a castigos corporais. O ócio deixou de ser parte inerente do homem. A preguiça passou a ser encarada como um mal terrível.

E na sociedade líquida o ócio tem estado muito ausente, principalmente entre os docentes. Como ter direito ao ócio, se o professor, ante à constante desvalorização salarial precisa trabalhar um número excessivo de horas diárias para suprir suas necessidades materiais? Conciliar, no caso específico das mulheres, a função docente com afazeres do lar por não ter condições de pagar uma empregada doméstica? Como ter direito ao ócio numa sociedade com formatações alteradas, onde a família precisa trabalhar cada vez mais em nome da sobrevivência ou da acumulação de bens (apelo latente do capitalismo), tendo cada vez menos tempo para o convívio familiar, para o diálogo com os filhos, passando este encargo para a escola, para o professor, numa espécie de **terceirização** (grifo meu) da educação dos filhos? Como fica o professor ante esta sobrecarga de trabalho? Cansado, esgotado, tendo uma péssima qualidade de vida, deprimido, doente.

Outro sério desdobramento da ausência do ócio entre os docentes incide na questão da formação. Desde a formação inicial,

o professor, na maioria dos casos, já precisa aliar estudo e trabalho. Onde o tempo para consolidar uma base teórica consistente, haja vista que os muitos conteúdos precisam ser sorvidos vagorosamente, num processo de ampla reflexão? O que teria de ser um processo lento e prazeroso, metamorfoseia-se em algo atropelado. Mais uma vez difere de forma retumbante da formação inicial do médico, que estuda em tempo integral.

E as coisas só pioram quando o assunto é a formação continuada. Sem tempo livre, sem ócio (criativo), o professor se vê impedido de frequentar tais cursos. Se os frequenta, geralmente são feitos de forma aligeirada, com quase inexistência de dialogicidade, de encontro, de discussão, de reflexão, importando mais o certificado que o curso propriamente dito. Sem contar que os cursos *strictu sensu* são praticamente proibidos para o docente que atua na educação básica e em escola pública, pois o salário é simplesmente incompatível com o custo desses cursos.

Em conformidade com o discorrido, a teoria da semicultura e da semiformação, categorias adornianas de análise da sociedade, não perderam seu teor de atualidade. Mais do que nunca, a formação tem assumido ares de semiformação, enquanto que a cultura segue se transviando de semicultura. Se os docentes, responsáveis diretos pelo resgate da humanização da sociedade, se encontram mal formados e desumanizados enquanto pessoa e profissional, as referidas categorias continuarão a se perpetuar. E os sujeitos continuarão sujeitados, ao invés de emancipados, meras massas de manobra, consumidores em potencial de todo o lixo que o sistema produz.

Considerações finais

As constatações perquiridas no escopo deste artigo autorizam sustentar, de forma pragmática, o quão nobre é a função docente, urgindo, pois, resgatá-la, já que é ela que detém o poder de

reaver a humanização, tão necessária para que, seguindo a linha de pensamento de Marcuse, o povo deixe de ser elemento de coesão social, para se tornar fermento de transformação, via transgressão.

Viabilizando esse horizonte utópico, e repudiando os anátemas em relação ao fazer do professor no contexto do mundo líquido dantes pormenorizados, conclama-se para o papel cabal da filosofia na árdua tarefa de provocar rupturas nesse círculo vicioso de esvaziamento e desvalorização da função docente.

Sem deixar de admitir que parte da culpa pelo atual estado das coisas em relação ao magistério pode, sem resquício de remorso algum, ser atribuída ao capitalismo desenfreado e sua ânsia desmedida pelo ter, demonstrando interesse periférico por assuntos tão importantes, como é o caso específico da educação, não se pode ficar somente nisso. Apenas culpar o sistema é insuficiente. Edificar uma nova racionalidade, onde a educação, assim como a figura do professor, possam ocupar o lugar de saliência que por direito lhes cabe, deve ser o “tema de casa” de todos os diretamente envolvidos – governantes, professores, pesquisadores, com âncora na filosofia e seu instrumento mais valioso: a reflexão.

Dessa forma, convém revitalizar a função docente por intermédio do diálogo, do encontro, da participação ativa na tomada de decisões acerca da sua própria profissão, bem como das políticas públicas que incidem, direta ou indiretamente, sobre a educação e a sociedade em geral. Ressalta-se, porém, que os resultados não serão imediatos, haja vista que, conforme Stein, as ciências humanas, que é onde a filosofia se impõe com mais intensidade, possui um ritmo diferenciado em relação às ciências naturais, demorando mais até que um conjunto de conceitos adquira certa valoração, assumindo ares de verdade. Proporcionalmente, também não passam tão rápido, demorando até perderem sua validade e serem substituídos.

Assim, para que os paradigmas – subjetividades pertencentes a grupos particulares, não sendo a expressão da vontade da

maioria – que teimosa e perniciosamente persistem orquestrando os rumos da educação e do fazer docente sejam substituídos, é preciso mudanças significativas na gestão da educação, não apenas dos estabelecimentos, o que é insuficiente, mas do sistema como um todo; da clarificação do projeto político pedagógico, estabelecendo o ponto de partida, os meios e elegendo o ponto de chegada das instituições; a escolha de uma linha comum de ação, que vá ao encontro da humanização, da autonomia e da emancipação, libertando os sujeitos do pior analfabetismo, que na ótica de Pedro Demo é o analfabetismo político – o cidadão que nada mais é do que massa de manobra nas mãos dos poderosos, não participando ativamente na definição do seu próprio destino, mas desempenhando fielmente um *script* que o poder dominante o designou.

Resgatar a função docente, reavendo a humanidade do ser humano, tecendo, com letra indelével, uma nova Paidéia, que encerre todo o valor do homem, para que o mesmo possa se deslocar de seu ponto de origem até onde poderá vir-a-ser, compactuando com sua educabilidade: eis a grande tarefa da pedagogia e da filosofia no mundo líquido.

Referências

ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, [2005-2006].

DALBOSCO, Claudio Almir (Coord.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF, 2003.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido em: 24.07.2014

Aceito em: 20.10.2015

Trabalho de professores no meio rural maranhense: leitura a partir de “Os Estabelecidos e os Outsiders”

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Vinculação Institucional: Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: liberdade@yahoocom.br

ÁLVARO JOSÉ CAMARGO VIEIRA

Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Vinculação Institucional: Colégio São Domingos. E-mail: alvarocamargo4@yahoocom.br

RESUMO

Este artigo discute o trabalho de professores de uma escola pertencente a um assentamento do Maranhão, a partir do trabalho “os estabelecidos e os outsiders” de Elias e Scotson. Este artigo, deste modo, encontra-se no âmbito de uma releitura da dissertação de mestrado, apresentada em 2010, tomando como base, conceitos como agente, sentido, estrutura e história discutidos pelos autores supracitados. A dissertação elegeu como questão principal, as implicações da ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a prática pedagógica dos professores de um assentamento no Maranhão. Atentamos para as seguintes questões: quem são as (os) professoras (es) que atuam nas escolas deste assentamento? As atividades e formações desenvolvidas pelo MST apresentam contribuições para a prática pedagógica destes professores? De que forma a participação e a militância no MST interfere na prática pedagógica das (os) professoras (es) do referido Assentamento? Qual a dimensão política da escola neste lugar? Utilizamos, deste modo, as contribuições da etnometodologia e dos seguintes dispositivos de pesquisa: entrevistas semi-estruturadas, questionário perfil e observação participante. Fundamentamos, portanto, este trabalho nos estudos de Beltrame (2000), Bezerra Neto (1999), Brandão (1983), Caldart (2004), Damasceno (1990), Elias (1994, 2000, 2001, 2006, 2008 e 2011), Fernandes (2000), Freire (1996).

Palavras-chave: Formação de Professores. Escolas rurais. Estabelecidos e Outsiders.

TEACHERS WORK IN RURAL AREAS OF MARANHÃO STATE: READING FROM “OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS”

ABSTRACT

This article discusses the work of teachers of a school belonging to a settlement of Maranhão, from the work “the established and outsiders’ Elias and

Scotson. This article, therefore, is within a reinterpretation of the dissertation, submitted in 2010, based on concepts such as agent, direction, structure and history discussed by these authors. The dissertation elected as a main issue, the implications of policy action by the Landless Workers Movement (MST) for the pedagogical practice of teachers of a settlement in Maranhão. We look at the following questions: Who are (the) teachers (es) that operate in schools of this settlement? Activities and trainings developed by the MST feature contributions to the pedagogical practice of these teachers? How participation and militancy in MST interferes with their teaching practice of (the) teachers (s) of said Settlement? What is the political dimension of the school in this place? We use therefore the contributions of ethnomethodology and the following devices search: semi-structured interviews participant observation, questionnaire and profile. Therefore, we base this work on the studies of Beltrame (2000), Bezerra Neto (1999), Brandão (1983), Caldart (2004), Damasceno (1990), Elias (1994, 2000, 2001, 2006, 2008 and 2011), Fernandes (2000), Freire (1996).

Keywords: Teacher Training. Rural schools. Established and Outsiders.

Introdução

A sociologia das relações de poder de Nobert Elias é evidenciada, também, em sua obra, escrita em parceria com John Scotson, “Os estabelecidos e os outsiders”. Este estudo refere-se a uma pesquisa etnográfica realizada em Winston Parva, nome fictício de uma pequena cidade inglesa. Por meio deste estudo extenso e criterioso, no que diz respeito ao seu tempo de duração (três anos de trabalho de campo) e seu método (entrevistas, observações, análises de relatórios governamentais, dentre outros dispositivos de coleta de dados), pode-se analisar os conflitos existentes entre seus moradores, divididos em dois grupos: os estabelecidos e os “outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Neste trabalho sociológico, considerado um “estudo de comunidade”, segundo Neiburg (2000, p. 9), “[...] o tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista (e de posições sociais) que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais”. Uma comunidade

aparentemente “harmoniosa” e “igual” fundamenta-se exclusivamente no critério “antiguidade” para a construção do par dialético “estabelecidos” (os moradores mais antigos) e os outsiders (os recém-chegados em Winston Parva). Pela consistência empírica desta investigação, as observações nesta comunidade, contribuíram para a discussão em torno de uma teoria geral das relações de poder.

Posto isto, é no contexto destas diferentes configurações de estabelecidos-outsideers que buscamos situar a pesquisa sobre as implicações da ação política do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para o trabalho das (os) professoras (es)¹ de um assentamento² no Maranhão. Apesar das duas pesquisas terem sido realizadas em contextos sociais e históricos diferentes, é possível estabelecermos reflexões comparativas, são, portanto, estudos que visam articular aspectos micros e macros no processo de análise. A pesquisa sobre esse assentamento tem esta configuração centrada nos seguintes agentes: os professores militantes do MST, moradores do assentamento e os professores que não militam no Movimento e não moram no referido Assentamento.

O presente estudo buscou aproximar-se das proposições da pesquisa qualitativa, proveniente de uma abordagem etnometodológica. Esta opção metodológica, percebe o ator social como um agente que interpreta o mundo a sua volta com uma atitude que contém intenções e, portanto, projetos de ação (SCHUTZ, 1973). Buscamos, deste modo, adotar uma postura metodológica relacional e interdisciplinar, visando um equilíbrio entre os aspectos micros e macros da pesquisa, ou seja, sem focarmos demasiadamente nos agentes (sujeitos desta pesquisa) ou nos aspectos estruturais. A tentativa foi, portanto, trilhar “o caminho do meio” (ELIAS, 2008).

A coleta dos dados envolveu vários dispositivos de pesquisa, tais como: entrevistas (foram 21 sujeitos entrevistados, dentre eles, professoras (es), diretoras, coordenadores pedagógicos,

¹ Utilizamos nomenclaturas masculinas, quando possível, utilizaremos as duas nomenclaturas.

² Não identificaremos o assentamento.

coordenadores do MST), fotografias, diário de campo, observação participante (com duração de três meses), questionário de perfil (visando levantar informações quanto ao perfil dos colaboradores deste estudo). André (2005, p.16), entretanto, adverte que “[...] não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”.

Apoiamo-nos na análise de conteúdo que, na concepção de Bardin (1979, p. 42), “[...] é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...] destas mensagens”. Postas estas considerações, compreendemos a complexidade da natureza da análise de conteúdo, e, neste sentido, buscaremos aproximações com seus princípios e fundamentos. Para além de uma análise restrita à aparente disposição dos textos e das falas, a análise de conteúdo demanda atenção às metáforas, reticências, figuras de linguagens, entre outros indicativos que possam auxiliar na compreensão daquilo que foi dito.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutiremos a atuação do MST no contexto da luta pela educação do campo no Brasil. Analisaremos os aspectos históricos e estruturais que contribuem para a figuração do trabalho docente no assentamento, uma vez que este ofício resulta da influência de diferentes fatores.

Posteriormente, discutiremos a etnometodologia, enquanto referencial teórico-metodológico desta pesquisa e, finalmente, refletiremos sobre as implicações e os sentidos da ação política deste Movimento Social para o trabalho docente das (os) referidas (os) professoras (es), enquanto agentes deste estudo, pertencentes a grupos sociais diferentes, àqueles que moram no assentamento e militam no MST e por outro lado, os professores considerados “de fora”, tanto do assentamento quanto do Movimento.

Educação no meio rural maranhense

Para analisarmos o trabalho docente no assentamento é preciso compreender este assentamento como uma figuração delimitada por diferentes aspectos, tais como: a formação dos assentamentos no Maranhão, a Reforma Agrária no Brasil, as políticas nacionais de educação do campo, o perfil dos professores que trabalham nas áreas rurais maranhenses, dentre outros aspectos. Ainda que o presente artigo não dê conta de discutir todas estas questões, entretanto, consideramos importante apontá-las como variáveis que contornam as relações neste lugar.

Elias (2006, p. 26), chama a atenção para: “o perigo de partir de um indivíduo a-social [...]; e o perigo de postular um “sistema”, “um todo”, em suma, uma sociedade humana que existiria para além do ser humano singular, para além dos indivíduos”. Visando articular aspectos micros e macros na análise de uma dada realidade social, ou seja, o equilíbrio entre a visão aérea e a do nadador (ELIAS, 1994) é que situamos algumas especificidades do Estado do Maranhão, como foco desta pesquisa.

Tal escolha não ocorreu de forma aleatória, pois, ao considerarmos a realidade educacional do campo, é possível perceber algumas questões alarmantes, tais como: número elevado de professores com baixa escolaridade, a desvalorização do magistério e as precárias condições de trabalho, a falta de material didático construído para a realidade camponesa, estrutura física frágil das escolas, não cumprimento do calendário agrícola, entre outros aspectos. Embora não sejam problemas exclusivos do campo constituem obstáculos para que as populações rurais possam ter acesso a uma escolarização de qualidade.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2009, no Maranhão, grande parte dos professores que atua na educação básica, na zona rural, não está “habilitada” para esta função. Do total de docentes que trabalham na educação infantil, apenas 10,33%

possui formação de nível superior completo, a maioria (77,71%), portanto, possui o curso de Magistério, nível médio. A pesquisa revela, ainda, que 11,95% dos professores não possuem nenhuma formação específica para exercer a docência. (IBGE, 2009).

Este cenário nos traz algumas constatações: no Maranhão, a formação de professores para atuar nas escolas do campo é, ainda, um grande desafio, pois muitos dos cursos de formação inicial e continuada, quando chegam nestes espaços são destituídos de um olhar próprio e específico para a realidade local. Alguns estudos³ nos fazem perceber que as históricas condições “precárias” da educação no campo são similares em diferentes regiões do Brasil: baixos salários para os professores; escassez de materiais didáticos; escolas improvisadas ou com espaço físico limitado; ausência de merenda escolar; carência de oferta de Ensino Médio; falta de transportes escolares; ausência de programas específicos para a formação de professores; salas de aulas multisseriadas; além de outras carências repetidas e divulgadas constantemente.

Esse descaso histórico com este grupo social ainda é reforçado pela ideia propagada da mulher e do homem do campo como um ser preguiçoso, ingênuo, simples, à semelhança do estereótipo construído em torno do personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato.

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade! “Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo [...]”. Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher [...]. Seu grande cuidado é es-

³ Estamos nos referindo aos trabalhos de Brandão (1983), Casa de Escola; Calazans (1981), Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas; Damasceno (1990), Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato; Demarco (2001), Uma análise do Projeto Escola do Campo; Jesus (2008), Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo; Leite (2002), Escola Rural: urbanização e políticas educacionais; Souza (2006), Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.

premer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisso vai longe. (LOBATO, 2001, p. 168).

Na obra “O processo civilizador”, cujo foco de Elias (2011) é trabalhar a história dos costumes e o processo histórico de civilização social por meio da internalização de regras, normas e controle de si, é possível percebermos nos manuais de Etiquetas de diferentes momentos históricos, as seguintes considerações sobre os camponeses:

[...] O comportamento nobre, cortês, é constantemente comparado com as “maneiras rudes”, a conduta dos camponeses.

[...] Se deu uma mordida no pão, não o molhe novamente na travessa de uso comum. Camponeses podem fazer isso, mas não “gente fina”.

[...] Se um homem bufa como foca quando come [...] e estala os beiços como um camponês bávaro, então ele renunciou a toda boa educação. (ELIAS, 2011, p. 74).

Nesta perspectiva, um dos movimentos camponeses que ganha centralidade neste processo de luta pela Educação do Campo é o MST, que tem suas origens nas articulações em torno da luta pela Reforma Agrária retomada no final da década de 70, especificamente na região Centro-Sul, e, posteriormente, expandida para as demais regiões. Atualmente, o MST tem forte representação nacional e apresenta-se como um importante defensor e divulgador dos seguintes objetivos: lutar pela terra e realizar a Reforma Agrária no Brasil. Segundo Bezerra Neto (1999, p. 10), estas lutas “não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as ‘entradas’ e ‘bandeiras’, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros da época”.

A história de atuação do MST, portanto, parte da percepção de que a luta por um pedaço de chão e por educação são concomitantes e complementares, estampas de uma mesma bandeira do Movimento que reivindica direitos sociais e fundamentais para

as (os) trabalhadoras (es), enquanto sujeitos capazes de construir e elaborar concepções próprias de vida. Entretanto, não foi sempre assim, pois, no início das ocupações a luta deste Movimento centrou-se intensamente na garantia de condições fundamentais e básicas, como, a posse da terra, habitação, saneamento básico e condições próprias e estruturais de cultivo da terra.

Para garantir esta educação, organizam-se, no interior do Movimento, as seguintes estratégias de reivindicação: elaboração da proposta pedagógica do MST; formação de professoras e professores; criação do Setor de Educação em 1987. Isto permitiu a ampliar o acesso dos camponeses à Educação Básica e ao Ensino Superior. Para Caldart (2004, p. 92), o MST incorporou a escola em sua dinâmica das seguintes formas:

A escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento do sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

A escola é percebida, portanto, como instituição importante na formação política dos sujeitos que operarão a transformação social, contribuindo, deste modo, para “uma rede nacional de luta e resistência” dos trabalhadores Sem Terra (FERNANDES, 2000). As experiências do Movimento no campo da educação e na organização de ideias, convicções e formulações constituem referências e diretrizes que consubstanciarão a elaboração de novas concepções pedagógicas atendendo às especificidades do campo.

A formação do professor no MST está relacionada ao desenvolvimento de matrizes pedagógicas permeadas por práticas e vivências que contribuem com a formação da identidade, bem como humanização dos Sem Terra, chamadas por Caldart (2004) de Pedagogia do Movimento. Com isto, a autora não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova Pedagogia para formar o (a) professor (a), mas que ao produzir uma educação adequada às necessidades sócio-políticas dos Sem-Terra, criou-se uma maneira original de utilizar as matrizes pedagógicas herdadas ao longo da história da humanidade.

Na percepção de Gohn (2003), os trabalhos educacionais realizados pelo MST fundamentam-se em princípios que podem ser assim, definidos: a educação é um processo amplo e não se desenvolve apenas na escola; a luta por educação estrutura-se em torno da demanda de uma escola pública com qualidade; a escola em questão deve ter a identidade do campo, valorizando a cultura e o saber da população camponesa; e, por fim, a formação do professor e da professora revela a estrutura dorsal do processo educativo, que deve ser uma ação coletiva.

A formação do docente proposta pelo MST deve, portanto, levar em consideração os aspectos e princípios presentes na própria dinâmica do Movimento. Para Caldart (1997), quando se fala em formação docente no MST, deve-se considerar uma série de atividades que se realizam na esfera nacional, regional, estadual e municipal. A intenção é a de permitir ao professor, a discussão e a formação nos aspectos pedagógicos e políticos, a partir das seguintes atividades: encontros, seminários e cursos breves em cada uma das frentes de trabalho educacional, participação das educadoras e educadores nos coletivos e nas lutas do Setor de Educação e do MST como um todo, sistematização das práticas pedagógicas das diversas frentes, dentre outras.

As atividades propostas pelo MST para a formação docente realizam aquilo que Giroux (1997) chama de formação de profes-

soras (es) como intelectuais críticas (os), que atuarão no sistema educacional a partir de suas concepções de resistências às injustiças e desigualdades sociais e análise crítica dos fatos educacionais, buscando promover a emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional (FREIRE, 1996).

Formar o (a) professor (a) do campo, portanto, contribui para a realização desta proposta de educação integral defendida pelo Movimento, que através das suas atividades e múltiplas Pedagogias, possibilita o rompimento do latifúndio do conhecimento, democratizando, deste modo, o saber enquanto bem cultural da humanidade, capaz de redimensionar a vida daqueles que dele se servem.

O nosso olhar investigativo, portanto, esteve atento aos movimentos da prática docente do assentamento Diamante Negro Jutaih, no sentido de compreender a relação entre as práticas docentes e as implicações da ação política do MST. Além disto, atentamos para a configuração das relações entre os professores militantes e os professores não-militantes do MST. Esse assentamento é uma referência maranhense, uma vez que a articulação das famílias foi fundamental para o processo de ocupação, que teve como apoio inicial as discussões da Igreja Católica, grupo de produtores rurais sem-terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município maranhense Igarapé do Meio, local onde aconteceram as reuniões com as famílias da comunidade.

A história desta Vila é contada e recontada por vários assentados, que participaram diretamente das mobilizações e das ocupações. Após a conquista da terra, as famílias do assentamento, à semelhança do que acontece em outros assentamentos brasileiros, perceberam que era preciso conquistar outros direitos básicos, dentre eles, a educação. Autores como Caldart (2004), Bezerra Neto (1999) e Morigi (2003) referenciam a máxima do MST de que é preciso romper com as cercas da ignorância. Nesta perspectiva, a luta por escolas no assentamento, como era de se esperar, veio

marcada por muitas reivindicações. Esta comunidade possui atualmente três escolas de ensino fundamental, representando uma conquista importante para as famílias assentadas. Entretanto, este aspecto revela-se insuficiente, uma vez que os estudantes deslocam-se para o município vizinho, no intuito de concluir o Ensino Médio.

A conquista da escola neste assentamento, especificamente, traz a necessidade de se refletir sobre algumas questões: Quem são os professores que atuam nestes espaços? O que pensam sobre a escola campesina? Existem diferenças entre o trabalho pedagógico dos professores “de dentro” (militantes) e dos “de fora” (não-militantes) do MST?

Com a palavra, as (os) professoras (es): algumas considerações

Oito atores sociais, apesar de termos entrevistado e conversado com praticamente todos os funcionários da escola, um dirigente nacional do Movimento, alguns moradores, estudantes e funcionários da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio – foram colaboradores diretos deste estudo. Os professores em questão possuem características diferentes que permitem apreender diferentes modos de assimilar e se relacionar com a ação política do Movimento. Entre eles encontram-se professores militantes e não-militantes do Movimento; moradores e não-moradores do Assentamento; professores contratados e concursados; iniciantes na profissão e professores com mais de 15 anos de serviço.

A professora Olga⁴, por exemplo, é formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o MST. Iniciou seu trabalho de professora aos 12 anos, como “professora de reforço” e, posteriormente continuou

⁴ Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa foram preservados e em seu lugar atribuímos outros nomes, com o intuito de guardar suas identidades. Além disso, as transcrições das falas dos sujeitos buscaram a maior aproximação com seus enunciados originais.

suas atividades como docente da educação infantil. Atualmente, ensina na terceira série do Ensino Fundamental, no turno da manhã e à tarde trabalha com as disciplinas Filosofia, Artes e Ensino Religioso, nas turmas de quinta e sexta série da escola Luzia Mendes. Focamos as observações das aulas e o trabalho realizado por esta professora prioritariamente na turma da manhã, terceira série, por ser um espaço privilegiado e de atuação “exclusiva” desta professora. É importante lembrar, também, que Olga é concursada e trabalha apenas na escola do Assentamento.

A professora Felipa é, também, formada em Pedagogia da Terra, resultado de uma parceria do MST com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Suas características profissionais assemelham-se com as de Olga. É concursada e atualmente, trabalha na escola Raimundo Cabral, pela manhã, com a Educação Infantil e à noite é professora da escola Luzia Mendes nas turmas de EJA, ministrando a disciplina de Filosofia e Artes. Além de trabalhar nas escolas do Assentamento, Felipa trabalha como supervisora escolar em Igarapé do Meio. As observações das suas aulas e trabalhos focaram a turma de EJA, momento em que tivemos contato com os estudantes, bem como interagimos com os mesmos.

Formada em Letras pela UEMA, Hannah é professora de Língua Portuguesa nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental “regular” nas escolas do assentamento. Há dois anos trabalha nestas escolas, ministrando a referida disciplina; além de ser professora em outras escolas nas cidades maranhenses de Santa Inês e Monção, onde atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por não morar no Assentamento e não ser militante do MST, acreditamos que sua participação é relevante para este estudo.

O professor Bem é formado no curso técnico em Magistério e, atualmente, é estudante do Curso Pró-Infantil, uma parceria da Prefeitura Municipal de Igarapé do Meio com a Universidade Estadual do Maranhão e, além disso, trabalha na escola da Vila há quase dois

anos. Este professor, contratado, leciona atualmente em uma turma de Educação Infantil e não possui trabalho em outro estabelecimento de ensino. Perfil semelhante é apresentado pela professora Garrida que possui o Ensino Médio e, atualmente, estuda no Curso Pró-infantil. Há dois anos trabalha como professora contratada na educação infantil, experiência possibilitada pelos seus estudos no referido curso e, há menos de um ano, trabalha no assentamento.

Além de morar no Assentamento e de se considerar “parcialmente” uma militante do MST, a professora Calu é concursada e formada em Letras pela UEMA, leciona pela manhã na turma da segunda série do Ensino Fundamental na Escola Luzia Mendes e à tarde trabalha nas turmas de quinta e sexta série a disciplina Língua Portuguesa. Calu é, também, diretora de uma escola estadual da cidade de Igarapé do Meio. Sua atuação como professora na escola da Vila soma um período de dezesseis anos. Neste sentido, é importante afirmarmos que nossas observações focaram a segunda série, por considerarmos um espaço de maior contato com o trabalho desta professora.

A professora Maria é formada em História pela UEMA e, atualmente, leciona a disciplina História e Ensino Religioso nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental, da escola Luzia Mendes. Maria não mora no Assentamento e não é militante do Movimento, além disto, está iniciando a carreira de professora, e é recém-concursada pela Prefeitura de Igarapé do Meio. A situação de morar longe e de trabalhar a noite faz com que esta professora, assim como tantos outros que trabalham neste lugar, enfrente os perigos de uma estrada mal sinalizada e esburacada, para ir e voltar cotidianamente do trabalho para casa.

A professora Ester é formada em Letras pela UEMA, é professora da segunda série do ensino fundamental. Há 15 anos trabalha no Assentamento e não possui outro emprego além deste. O fato de ser concursada propicia a esta professora, assim como para as demais uma segurança e maior tranquilidade em relação a sua per-

manência na escola. A sua condição de professora é permeada pela vontade de concretização de um “sonho”, conforme percebemos em sua fala. Para muitas professoras do campo e até mesmo da cidade, a docência vem manifestada pela percepção de “vocação” e “dom”, contribuindo para diminuir o caráter profissional do trabalho docente (NÓVOA, 1995). Estes “relatos orais de vida” se entrecruzam nos seguintes aspectos: a proveniência campesina destes docentes, o fato de serem professores das escolas rurais, terem estudado em escolas campesinas, o caminho tortuoso em busca da formação docente, dentre outros aspectos.

Durante a realização da pesquisa pudemos perceber diferentes configurações do tipo estabelecidos e outsiders no assentamento. Em relação aos professores, por exemplo, há uma barreira perceptível entre aqueles que são militantes e os que não são militantes do MST; os moradores e os não-moradores do Assentamento; os que participam e aqueles que não participam das atividades desenvolvidas pela comunidade assentada; entre os concursados e os contratados, dentre outras “segregações”. Entretanto, o elemento que adquiriu visivelmente um peso maior foi “o local de moradia” dos professores, uma vez que os professores “de fora” do assentamento eram tidos como “não-participantes” das atividades realizadas pela escola, além de não respeitarem a “realidade” dos estudantes.

Elias e Scotson (2000, p. 20) atentam para a figuração estabelecidos-outsideers, “paradigma-empírico” construído a partir do estudo da comunidade de Winston Parva, pois as famílias antigas desta cidade, “consideravam-se humanamente superiores aos residentes da parte vizinha da comunidade, de formação mais recente. Recusavam-se a manter qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais”. Do mesmo modo que os grupos considerados mais poderosos, na maioria desses casos, “veem-se como pessoas ‘melhores’, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros” (p. 20).

Assim como em Winston Parva, o assentamento contava com um sistema complexo de “focacas”, de diferentes enfoques, e “em todas as suas diversas formas, as focacas tinha um valor considerável como entretenimento” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 122). No fluxo da focaca depreciativa circundava a avaliação do trabalho dos professores, sobretudo “dos de fora”, percebidos como àqueles que fazem o “contra-trabalho”. As falas abaixo, obtidas por meio de entrevistas, ilustram o conflito entre os professores moradores e os não-moradores do assentamento.

QUADRO 1 – Impressões das professoras moradoras do assentamento sobre os professores “de fora”

Professoras moradoras do assentamento	Sobre os professores “de fora”
Professora Calu	Tivemos um professor aqui que foi uma confusão , porque ele disse pros meninos que se encontrasse os meninos vendendo maxixe, não era pra dizer que era aluno dele . Agente ficou muito aborrecido com isso. Vender maxixe não é vergonha, não. Vender maxixe significa que ele produziu maxixe. Então, agente trabalha muito isso, o conhecimento a partir do ser, do conhecimento, e com a sua história. Eu não posso morar no assentamento, ser quebradeira de coco e me apresentar como médica. O Movimento trabalha muito isso também, a gente tem que trabalhar o ser, a partir do que ele é.
Professora Felipa	Aqui nós já fomos conhecido como a escola “conserta” professor. Porque nós não aceitávamos que alguém viesse pra escola trabalhar só o dia que ele queria. [...] Nós já conseguimos experiências muito boa [com os professores de “fora], conseguimos aproveitar a experiência pro que é diferente.
Professora Ester	Aqui só os professores que moram no assentamento podem ser diretores da escola. Temos medo de perder nossa autonomia.
Professora Olga	Infelizmente o que coloca professora pra dentro de uma sala de aula, hoje é um concurso público, porque o pessoal da Vila não passa e vem professor de fora que só dá sua aula e pronto.

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2010.

QUADRO 2 – Impressões das professoras não-moradoras do assentamento sobre os professores “de dentro”

Professoras não-moradoras do assentamento	Sobre os professores “de dentro”
Professora Maria	Tenho muito cuidado com o que falo, eles daqui são muito politizados. Então, muda, muda muita coisa. E, como eu tô nas duas escolas ao mesmo tempo. Lá eu trabalho de um jeito. Aqui eu já tenho alguns cuidados de tá diferenciando algumas coisas, na questão da sala de aula, dos conteúdos, da própria linguagem, né. É tipo assim, uma Maria aqui e lá é outra Maria. Ouvi dizer que aqui eles devolvem os professores que não fazem um bom trabalho.
Professora Garrida	Assim, todo mundo falava lá em Igarapé do Meio, que esse pessoal daqui é muito polêmico , esse negócio de assentamento diz que brigam muito e não sei o quê. Aí a maioria das minhas colegas dizia assim, Garrida se eu fosse tu eu não ia, esse negócio é muito chato eles expulsam professor. Aí pensei, não é possível que eles vão me expulsar de lá, aí eu fiquei com medo , mas vim encarar pra ver o quê que dá.
Professora Hannah	Muda muito. Eu enfrentei “enes” desafios, eu enfrento. Não, até que hoje mudou. Mas, no início o fato de [...] dizem que eu sou polêmica. Eu não vejo que eu seja polêmica. Geralmente, eu argumento as coisas. [...] E, o fato deu não morar no assentamento, complica muito , mas eu vejo que, como eu disse, que o assentamento, é “quase um condomínio fechado”, porque não é nem três quilômetros, dá pra você ir tranquilamente. Mas, o fato deu não ter participado do Movimento, talvez tenha implicado mais. É, isso também implica, porque só o preconceito, que tinham ou que tem, em relação a mim, ao meu trabalho.
Professor Bem	Eu to fazendo a minha parte de professor, mesmo não sendo do Movimento.

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2010.

O que diferencia, sobretudo, estes dois grupos de professoras é a trajetória de formação desenvolvida por cada uma delas. As professoras do MST participam de cursos, formações, seminários, marchas realizadas pelo Movimento, aspecto que fortalece suas

discussões sobre a educação do campo. Elas apresentam, deste modo, um discurso bem fundamentado e articulado acerca da realidade campesina e dos princípios de educação idealizados pelo MST.

Esta “consciência orgulhosa”, conforme afirma Beltrame (2000), é muito presente nas falas das professoras, que se mostram fascinadas e orgulhosas por suas condições de Sem-Terra e, de conseqüentemente, poderem trabalhar suas histórias e falar com prazer sobre o processo de ocupação da terra no assentamento. Além disto, os professores falam sobre como valorizam a realidade sócio-cultural dos educandos, bem como os princípios do MST como componentes do currículo escolar.

Ao longo da pesquisa, observamos, a partir dos diferentes depoimentos das professoras, a articulação entre a militância dos professores e suas práticas docentes. Para as professoras participantes do MST, o trabalho na escola deve refletir o engajamento de suas militâncias no Movimento, isto, portanto, gera por parte das docentes uma cobrança pessoal em relação as suas práticas pedagógicas. O peso do “olhar” julgador de seus companheiros de “militância” é algo presente, por isso, o grande esforço dos professores militantes para não serem “criticados” pelos colegas de trabalho, uma vez que “a opinião interna do grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como forma reguladora de seus sentimentos e sua conduta” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39).

O conflito entre estes dois grupos possui diferentes causas históricas, dentre elas, a percepção da zona rural como lugar de castigo, fato que leva muitos professores da zona urbana, na maioria das vezes, a serem mandados para lá como forma de “punição”, por terem desagradados a política partidária local. Em relação aos professores não-militantes do MST, percebemos que seus trabalhos são marcados, na maioria das vezes, pelo medo de “serem expulsos” da Vila, pois, alguns destes professores são “amedrontados”,

antes mesmo de chegarem ao Assentamento, conforme demonstrado acima, na fala da professora Felipa.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes, a qualidade do ensino e a reflexão crítica do trabalho docente, não são tarefas apenas de quem participa de um Movimento Social, compreendemos que estas ações devem ser realizadas pelos professores de uma forma geral. Há uma facilidade por parte das professoras moradoras do Assentamento de lidarem com as discussões referentes ao MST em sala de aula, por se sentirem mais à vontade para lidar com estas questões, diferentemente de alguns professores que não moram no Assentamento.

O próprio termo como são chamados “os professores de fora”, já expressa uma condição de “não pertencimento” ao grupo, uma vez que estão “de fora” daquilo que a escola trabalha ou até mesmo, pensa em concretizar. Durante a permanência da pesquisadora do assentamento, não pretendemos fazer uma análise “julgadora” daquilo que seria um bom e um mau professor. Entretanto, percebemos que alguns professores moradores do assentamento eram, de fato, mais envolvidos nas atividades da escola do que os professores que não moravam no assentamento. Isto é justificado pelos professores não-moradores: excesso de trabalho, diferentes escolas e pertencentes a outras comunidades.

Ao analisar historicamente o trabalho dos professores do assentamento, é possível perceber, segundo as entrevistas, que este assentamento costuma receber professores “de fora” que desenvolvem experiências educativas interessantes e diferenciadas. Além disso, percebemos que ser professor do assentamento e militante do MST não é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica.

[...] os grupos ligados entre si sob a forma de uma configuração de estabelecidos-outsiders são compostos de seres humanos individuais. O problema é saber como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como

pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós” enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros serem humanos a quem se referem coletivamente como eles. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.37).

Diante disto, a fala de Calu resgata a ideia de trabalhar “o ser a partir do que ele é”. Isto é um desafio para o professor, uma vez que ele muitas vezes não dispõe de condições concretas para a realização de um trabalho docente atencioso e sensível às reais necessidades do público para quem trabalha. É preciso, pois, romper com a visão discriminatória que vislumbra na profissão do camponês o atraso e a vergonha social. Concordamos com Nóvoa (1995) ao dizer que uma formação docente crítica ajuda estes profissionais a compreender melhor a sua prática e desejando melhorá-la.

Além do conflito entre estes grupos de professores, constatamos, também, a complexidade presente no processo de construção de um projeto crítico e emancipador de educação do campo no Brasil. A luta em defesa da educação do campo, que respeite os camponeses, suas vidas, seus sonhos, seus projetos de vida, ainda é presente e fortemente requerida por esta população e pelos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do MST. (MORIGI, 2003).

A escola pertencente ao Assentamento é considerada uma das instituições mais importantes desse lugar, sendo capaz de mobilizar ações de luta dentro e fora das terras assentadas. Esta instituição carrega o símbolo das contradições do MST e da comunidade assentada, pois ao mesmo tempo em que questiona, ela reproduz as práticas de exclusão socialmente vigentes. Novamente as professoras apontam como crise no trabalho escolar do assentamento, a falta de unidade e articulação entre os professores, sobretudo a falta de “socialização” dos professores “de fora”, recém-chegados ao assentamento. Para a professora Felipa:

Eu ainda acho que a escola é o único jeito, que a gente tem de retomar as coisas. Mas, a escola tá

crescendo, muita gente de fora tá chegando. Nós somos um grupo inicial, muito reduzido, em relação a todos os outros professores. E a gente acaba ficando reduzido em tudo. **À noite, de todos os professores, poucos vivenciaram todo esse processo, que passou por altos e baixos nessa escola,** que já passou por grande tristeza, que depois da crítica, da autocrítica, que a gente fazia a cada ano, no meio do ano, a gente fazia.

Há, portanto, a convicção de que a escola pode ser um instrumento de luta dentro do Assentamento, a partir da formação política dos estudantes e da comunidade, tendo em vista todas as suas contribuições no processo de organização do Assentamento, bem como na luta pela legalização da posse da terra. A crise de identidade que a escola vivencia hoje é perpassada pela necessidade de reestruturação dos ideais de luta dos assentados e pelo resgate da coletividade e da unidade dentro do Assentamento. Elias e Scotson (2000, p. 22) afirmam:

Um exemplo das constantes estruturais nas relações entre estabelecidos e outsiders poderá ajudar os leitores a descobrirem outras por si mesmos. Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar – na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta do grupo estabelecido suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim”.

Outra luta empreendida, diz respeito à necessidade de autonomia por parte da escola, fato que é visto pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio como algo que exime sua res-

ponsabilidade pedagógica e financeira com este estabelecimento de ensino. Segundo a professora Ester:

Nossa relação com a Secretaria de Educação, aparentemente ela parece ser harmoniosa, mas nem tanto. A gente sofre muita discriminação. Quando as coisas chegam aqui, é quando nenhum outro lugar quis. Eles discriminam muito a gente, muito mesmo. Mas, eu entendo que eles discriminam é porque eles têm é medo. O assentamento com seu poder de organização, já teve em Igarapé do Meio, já fez manifestação. E isso gerou um receio até, por parte do poder público. E isso gerou a discriminação, porque quando a gente reivindica, a gente cobra.

A luta contra a intervenção da política partidária dentro da escola do Assentamento é nítida, uma vez que a presença de funcionários “contratados”, neste espaço, é vista como ameaça à autonomia da escola. Por outro lado, a falta de emprego no campo, o jogo político partidário, a “retomada” do voto de cabresto forma um grupo de pessoas que fica suscetível à vontade política e que necessita de emprego, enfim, de uma renda para sobreviver. Mesmo que para isto, se aceite o emprego temporário, garantido pela “venda” do voto, fato que revela uma situação, ainda bastante presente no campo brasileiro (DAMASCENO, 1990).

As contribuições do MST são apontadas pelas (os) professoras (es) como necessárias para a escola, para o trabalho e para a formação docente, uma vez que por meio da reivindicação e da militância das populações camponesas e do MST, estabeleceu parcerias com universidades, secretarias de educação, garantindo a algumas professoras assentadas a realização de um curso superior. Observamos, entretanto, a necessidade deste Movimento retomar a discussão em torno da formação de professores, bem como da formação política da comunidade assentada, tendo em vista a retomada da luta coletiva pelas melhorias do Assentamento, tanto num âmbito educacional como num aspecto mais geral.

A (o) professora (or), neste contexto, é vista (o) pela comunidade como uma liderança capaz de formar pessoas críticas, além

de ser guardiã dos bons costumes do povo. As (os) professoras (es) moradoras (es) do Assentamento são, deste modo, solicitadas (os) para direcionar quase todas as atividades realizadas dentro do assentamento, desde a festa da igreja até a campanha de vacinação. Diante disto, é possível perceber o orgulho e o prazer demonstrados por estas (es) profissionais em serem camponesas (es) e professoras (es) deste lugar, aspectos proporcionados, também, pelo *status* que possuem dentro do Assentamento. Para a professora Calu:

Então, o professor aqui, ele tem um papel assim, de membro de todas as atividades. Tudo é o professor. Se é numa celebração, as coisas, os professores estão envolvidos. Se é na festa do Assentamento, os professores estão envolvidos. Se é na quadrilha os professores estão envolvidos, se é na vacina, tu tá lá, ajudando a conversar com as crianças, que não dói e tal. Então, em todos os lugares que o professor chega aqui no assentamento, ele tá contribuindo com este assentamento, nas discussões, nas ações, em tudo. Professor aqui... é tudo.

Ao resgatarmos a história de vida das (os) professoras (es), pudemos perceber os seus esforços empreendidos na luta pelo acesso à educação básica, bem como à educação superior. A escolha e a busca pelo magistério foram permeadas por dificuldades, distâncias e saudades, aspectos que foram superados com o apoio de suas famílias, sobretudo. Notamos que as (os) professoras (es) do assentamento, que não são militantes do MST, mesmo tendo experiências com a educação do campo, carecem de uma formação pedagógica específica pautada nos princípios da educação campesina.

Sobre as implicações do MST para a prática pedagógica das (os) professoras (es) do assentamento, constatamos a partir das entrevistas e das conversas realizadas que há por parte daquelas (es) que são militantes do MST, uma preocupação mais acentuada em trabalhar os princípios, as músicas, as palavras de ordens, os eventos comemorativos com base nas propostas defendidas pelo

MST. Nem todas as (os) professoras (es) não-militantes do MST conhecem o projeto de educação proposto pelo Movimento, nem mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento. Em conformidade com Caldart (2004), este fato contribui para distanciar as (os) professoras (es) da realização de um trabalho voltado para os ideais de educação “emancipadora”, além de reforçar as relações de estabelecidos-outsiders. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O mal-estar entre professoras (es) militantes e não-militantes do MST é bastante perceptível, uma vez que para as (os) primeiras (os), a maioria das (os) professoras (es) que não moram no Assentamento, não se envolvem nas atividades da escola; não comparecem aos planejamentos mensais e não conhecem a realidade do Assentamento. Para as (os) professoras (es) que não militam no MST, as (os) professoras (es) militantes do Movimento, as tratam com discriminação ao decidirem sobre as ações da escola, não permitirem que os professores de “fora” sejam diretores, e por ameaçar “devolver” as (os) professoras (es) que não fizerem um bom trabalho no Assentamento. Segundo a professora Hannah:

É bem polêmico. Não vamos nós aqui, ser hipócrita, nada é aleatório. Se você tem um Movimento, você tem uma ideologia. Tem uma ideia de dinamismo e tem uma ideia de dominação. Tu pode achar estranho, mas que é verdade é, por exemplo, vou dá um exemplo aqui que vai fugir um pouquinho, se tu estuda numa escola de padre, na escola de padre tu tem uma ideologia. [...] Aqui o Movimento também não foge isso. A escola do Movimento ela vai seguir a linha do Movimento. Ela quer passar uma ideologia, uma ideologia política. E uma forma de se lembrar essas lutas.

A luta pela implantação de uma pedagogia “crítica” no assentamento, segundo os colaboradores da pesquisa, já foi mais intensa. Notamos, portanto, o saudosismo, as dúvidas em torno do que fazer, como retomar as antigas ações reivindicativas da escola, as mobilizações, a coletividade dentro da escola e do Assentamento. Concordamos com Elías (2001, p. 24), ao afirmar que “este quadro

preto e branco pintado com o sentimento do bom passado, mau presente não serve a qualquer propósito”. Esta pedagogia da dúvida, portanto, tem gerado imobilismo entre o que já foi feito e o que se pode fazer, dentro das condições apresentadas pela escola, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nos planejamentos didáticos, notamos uma “solidão” pedagógica, pois, mesmo quando as (os) professoras (es) conseguem se reunir para planejar, há um silenciamento, proporcionado pelo medo da exposição, do pedir ajuda. Entre as (os) professoras (es) que moram no Assentamento existe uma sintonia maior no trabalho, no planejamento das atividades, na organização das festividades da escola, mesmo que elas sejam organizadas a qualquer momento e em qualquer dia.

Constatamos, ainda, que a pedagogia da festa é presente e muito solicitada pelas (os) professoras (es) do assentamento e pela comunidade assentada. A atenção dada a estes momentos festivos (GAETA, 2008), que fazem parte do calendário dos trabalhadores, adotado pelo MST, é visto pelas (os) professoras (es) como um diferencial de seus trabalhos em relação às (os) professoras (es) das outras escolas. Notamos, entretanto, a necessidade de uma articulação e integração entre essas atividades festivas e o trabalho em sala de aula, desenvolvidas pelas (os) professoras (es).

Entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola do assentamento existe um distanciamento muito forte, o que envolve desentendimentos e falta de comunicação entre professoras (es) e funcionárias (os) da Secretaria de Educação. Os assentados sinalizam a má qualidade da merenda escolar, falta de professores, infraestrutura da escola comprometida, com poucos espaços, sem iluminação, além da falta de formação contínua para os professores. Ao conversarmos com representantes da Secretaria de Educação, entretanto, estes aspectos parecem não existir e para cada um destes apontamentos há sempre um plano e um projeto idealizado.

Sobre a prática pedagógica das professoras do assentamento podemos afirmar que existem experiências focalizadas e que se diferenciam, ou seja, algumas (ns) professoras (es) militantes destacam-se por possuir maior envolvimento com o trabalho da escola e com os ideais do MST, possuem, portanto, uma prática e uma fala articulada com estes ideais. Por outro lado existem professoras (es) não-militantes envolvidas (os) interessadas (os) em conhecer a discussão sobre a educação do campo, e que demonstram preocupação e envolvimento com a realização do trabalho docente. A partir das “cenas” da sala de aula acompanhamos os trabalhos dessas (es) professoras (es), os desafios, o empenho, a dedicação e a complexidade que permeia a prática pedagógica da (o) professora (or).

A escola e as (os) professoras (es) do assentamento, portanto, carregam o peso de trabalharem numa instituição de ensino supervalorizada como espaço de instrução, formação de cidadania e transformação social (TAMARIT, 2000). Estas constatações são também construídas pela comunidade assentada, que questiona e participa deste processo dialético. Deste modo, elas são construídas a partir das observações e da tentativa de escuta atenciosa das vozes ecoadas dos atores sociais do assentamento, nos levam a muitos questionamentos, uma vez que estamos no movimento da travessia.

A pedagogia dos aços, emprestada da poesia de Pedro Terra, serve de inspiração para esta pesquisa, no sentido de ratificar a força dos assentados em suas disputas pela terra, por dignidade humana e por educação. Esse processo histórico, doloroso, esperançoso de luta pela escola não pode ser esquecido, uma vez que dentre as conquistas do Assentamento a escola é tida como uma das mais importantes. É preciso, deste modo, que as (os) professoras (es) do assentamento estejam unidas (os) para realizar uma prática pedagógica que tenha como princípio a educação do campo construída com a escola e com a comunidade.

A atuação do MST no processo de formação docente, deste modo, é vista pelos assentados como essencial para que a escola e

a comunidade lutem por dias melhores e pela tão clamada justiça social. É necessário que sejam construídas propostas de formações contínuas com todos as (os) professora professoras (es) e funcionárias (os) da escola do assentamento, pois percebemos a necessidade de envolvimento de todos (as) os seus membros e não apenas as (os) professoras (es) militantes ou os não-militantes nas atividades da escola. Para além desse segregacionismo é preciso que se rompa com o maniqueísmo entre o trabalho dos funcionários militantes e o dos não-militantes do MST.

Muitos aspectos foram mencionados ao realizarmos esta pesquisa e muitos outros precisariam de maior atenção, entretanto, atentamos para os limites de uma pesquisa deste porte, diante da complexidade e amplitude da realidade social, sempre contraditória, cheia de impurezas e sempre num movimento dialético. Percebemos, deste modo, a partir da realização desta pesquisa e da nossa aproximação com o MST, a necessidade de uma luta contínua, mesmo que tudo pareça sem sentido, sem perspectiva. É preciso acreditar e ter esperança na possibilidade de mudança, agarrando-nos aos sonhos, aos desejos e à procura.

A história de luta e de vida dos assentados é inspiradora porque nos remete a uma história dolorosa e ao mesmo tempo vitoriosa de camponesas (es) que acreditaram que era possível vencer juntos, em fila, reunidos, marchando, derrubando as cercas, sorrindo, chorando, mas seguindo firme em direção ao alvo. Acreditamos que esta mesma comunidade ainda vive e ainda segue em frente, sem desistir desta luta.

A integração, portanto, entre estes dois grupos de professores, aqui chamados de estabelecidos-outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000), torna-se um elemento importante para a reconfiguração do trabalho docente nesta comunidade. Deste modo, ser um professor “de fora” não significa ser um mau professor; da mesma forma que ser professor não significa ser um bom professor. Para Elias e Scot-

son (2000, p. 181), “nenhum desses grupos poderia ter-se transformado no que era independentemente do outro. Eles só puderam encaixar-se nos papéis de estabelecidos e outsiders por serem interdependentes”. Essa interdependência entre os professores do assentamento precisa ser percebida como um elemento formativo, uma vez que a aprendizagem da docência se dá, também, de forma coletiva, que deve ir além do “segregacionismo pedagógico”.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BELTRAME, S. A. B. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALAZANS, M. J. **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: UFC, 1990.

DEMARCO, D. J. **Uma análise do Projeto Escola do Campo: Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná**. 2001. 188 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2008.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____; SCOTSON, J, L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, M. A. J. V. As festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades. In: **Congresso LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**, 7., 2008, Porto. **Actas...** Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 1-9.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Dados do censo escolar de 2009**. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/09/2009&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=704>. Acesso em: 10 jan. 2011.

JESUS, S. M. S. A. Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA**, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 648-665.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, J. B. M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORIGI, V. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NEIBURG, F. A sociologia das relações de poder de Nobert Elias. In: ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHUTZ, A. **Collected Papers I: the problem of Social Reality**. The Hague: Nijhoff, 1973.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAMARIT, J. **Educar o Soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje**. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em: 28.07.2014

Aceito em: 21.2.2015

Entrevista

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Sobre a importância do sistema de avaliação de professores: uma entrevista com Charlotte Danielson

LUÍS ROBERTO DE SOUZA JÚNIOR

Mestre em Letras pela PUCRS, doutorando em Letras pela mesma instituição.

E-mail: luis.souza.002@acad.pucrs.br

A consultora educacional americana Charlotte Danielson é uma das mais reputadas especialistas em avaliação docente dos Estados Unidos. Como formação em algumas das principais universidades estadunidenses e inglesas (Cornell, Oxford e Rutgers) em História, Filosofia e Administração e Supervisão Educacional, Danielson escreveu vários livros sobre planejamento curricular, prática docente e avaliação de professores. Em seu livro mais conhecido, *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência* (em tradução portuguesa editada pelo Ministério da Educação de Portugal), ela formulou um modelo – intitulado *The Framework of Teaching* – que serve tanto para guiar o trabalho dos professores quanto para avaliá-lo. O modelo tem sido aplicado com sucesso em seis estados estadunidenses e em países como Chile e Portugal.

O *The Framework of Teaching* prega que os critérios da avaliação devem ser elaborados a partir de um consenso sobre a melhor forma de ensinar. Danielson propõe o que seria essa “melhor forma de ensinar” com base em estudos empíricos e pesquisas teóricas que ela identificou como responsáveis por melhorar o aprendizado do aluno. No *The Framework of Teaching*, a atividade docente é dividida em 22 componentes, que são separados em quatro áreas principais: planejamento e preparação; ambiente em sala de aula; ensino e responsabilidade profissional.

Na entrevista a seguir, Danielson afirma que a avaliação de professores não deveria ser um assunto polêmico, pois “um bom sistema de avaliação de professores garante a qualidade do ensino e o crescimento profissional dos professores”. Defende o diálogo

entre professores e avaliadores e ressalta a importância de professores que saibam reconhecer os próprios pontos fracos e de avaliadores que façam julgamentos baseados em evidências.

A senhora tem várias obras publicadas e é uma das mais respeitadas especialistas em qualidade e avaliação docente, mas sua formação acadêmica, apesar de ter sido em universidades renomadas, não foi inicialmente direcionada para a área.

CD: Ao longo de minha carreira, dei aulas para quase todos os níveis escolares, desde o jardim da infância até a faculdade. Também fui diretora, coordenadora curricular e responsável pelo treinamento de professores e usei essa experiência para elaborar o *The Framework of Teaching*. Mas a princípio estudei História (ele se graduou na Universidade de Cornell, com especialização em História Chinesa). Depois fui para Oxford, onde fiz mestrado em Filosofia, Política e Economia. Duas décadas depois, em 1978, quando eu já lecionava e tinha interesses nas áreas de planejamento curricular, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional de professores, cursei um outro mestrado, desta vez na Universidade de Rutgers, em Administração e Supervisão Educacional.

A avaliação de professores é uma questão polêmica. Por que nem todos os professores aceitam essa prática?

CD: Esse não deveria ser um assunto polêmico. Os professores precisam entender que foram contratados para fazer um trabalho importante, mas, como em qualquer outro trabalho, o empregador precisa saber se o funcionário está se saindo bem em sua função. Um bom sistema de avaliação de professores garante a qualidade do ensino e o crescimento profissional dos professores.

Infelizmente, o cenário não é bom na maioria dos lugares. A maior parte dos sistemas de avaliação não é levada a sério nem pelos professores nem pelos administradores. São sistemas construídos com base em critérios defasados e com avaliadores mal

treinados para exercer sua função. É necessário que um sistema seja capaz de diferenciar os professores excelentes de verdade dos que são meramente competentes, e o sistema deve fazer isso de uma maneira considerada válida e justa por todos.

A questão que deveria ser colocada não é se o desempenho do professor deveria ser avaliado, mas como fazer essa avaliação. Claro, é essencial que o desempenho dos professores seja avaliado por pessoas capacitadas para isso. Os critérios da avaliação devem ser elaborados a partir de um consenso sobre qual seria a melhor forma de ensinar. A avaliação existe para promover reflexão e estimular o crescimento profissional. A ideia é que os professores evoluam com ela.

Como o professor pode se autoavaliar?

CD: A autoavaliação é um ótimo instrumento de crescimento profissional, mas só funciona se os professores forem sinceros ao fazê-la. Para que isso aconteça, a autoavaliação não deve ser submetida aos superiores ou compartilhada com os colegas. Trata-se de um assunto privado. Porém, se há um bom ambiente de trabalho, os resultados da autoavaliação pode servir de alavanca para uma troca de ideias envolvendo os professores e diretores sobre o que precisa ser melhorado.

No seu livro **Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência**, são citados quatro parâmetros para guiar o trabalho de um professor:

- planejamento e preparação
- ambiente em sala de aula
- ensino
- responsabilidade profissional.

Como funciona a avaliação docente dentro de cada um deles?

CD: O modelo pressupõe que a complexidade da atividade de ensinar é amplamente reconhecida e estende-se a vários aspectos

do trabalho docente. O ambiente em sala de aula e o ensino são avaliados por um observador durante as aulas. Já o planejamento e a preparação e a responsabilidade profissional às vezes não aparecem muito no dia-a-dia em sala de aula, a não ser indiretamente, e para avaliar estes itens são necessários outros procedimentos, como entrevistas com o professor. Por exemplo, um componente importante para a responsabilidade profissional é a comunicação do professor com as famílias dos alunos. Então o avaliador deve pedir ao professor que explique como essa comunicação ocorre. Aqui cabe outra vez ressaltar que essas entrevistas do avaliador com o professor podem ser muito interessante e extremamente recompensadoras, transformando-se numa troca de ideias para melhorar o nível das aulas. E claro que isso é uma visão simplificada do sistema, porque o Framework of Teaching é bem detalhado, dividido em itens e subitens.

O que deve ter um bom sistema de avaliação de professores?

CD: Como explico em meus livros, inicialmente em Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência e depois em Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice (escrito em parceria com Tom McGreal), podemos pensar em um bom sistema de avaliação de professores composto por três itens principais: uma definição clara do que é ensinar bem; métodos de avaliação justos e confiáveis no momento de identificar as evidências de que o ensinar bem está sendo praticado; e avaliadores bem treinados que podem fazer julgamentos baseados nessas evidências.

Poderia esses itens? Por exemplo, a senhora afirma que o primeiro passo para avaliar um professor é deixar claro, tanto para o avaliador quanto para os que serão avaliados, o que é “ensinar bem”. O que seria uma definição coerente de “ensinar bem”?

CD: Quando se vai avaliar alguma coisa, não importa o quê, é necessário haver um parâmetro de excelência. Todas as outras

partes do sistema de avaliação dependem do claro entendimento desse parâmetro. Tomemos alguns exemplos: para conceder uma carteira de motorista ou para deixar que candidatos se formem em medicina ou entrem na Ordem dos Advogados. Antes de tudo é necessário estabelecer o que constitui um exercício aceitável da profissão. Todas as outras partes de um sistema de avaliação dependem disso.

Falando de um modo geral, em minha modesta opinião, a melhor definição de ensinar bem é o que consta em meus livros. É um ensino alicerçado em muita pesquisa dos professores e planejamento curricular, e ainda é adaptável para todas as teorias educacionais. Eu também acho que se uma escola estiver usando uma metodologia muito específica, o que, aliás, não sei se é uma boa ideia, essa metodologia deve estar contida nessa definição de ensinar bem.

Usando uma linguagem mais comum, deveríamos perguntar “O que os bons professores fazem em sala de aula? E até que ponto isso varia de acordo com o contexto (por exemplo, numa aula do ensino fundamental e numa aula de biologia no ensino médio)?” Não deveria haver controvérsia sobre isso.

A noção de “ensinar bem” muda conforme o projeto da escola?

CD: De um modo mais particular, o conceito de ensinar bem pode sofrer ajustes de acordo com as particularidades em cada faixa etária escolar. Alguns critérios de avaliação podem ser mais importantes para o professor do Ensino Fundamental do que para o professor do Ensino Médio, e vice-versa. Por isso sugiro que uma comissão de educadores seja formada para estabelecer a importância de cada critério da avaliação.

No meu livro em Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência e depois em Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice, há um exemplo do que do que poderia ser uma estrutura que descreve o que se espera de um professor (Ver anexo enviado pela entrevistada).

E como definir métodos de avaliação justos e confiáveis para identificar que o “ensinar bem” está sendo praticado?

CD: Devemos pensar aqui em procedimentos gerais de avaliação (que podem variar de acordo com o tempo de carreira do professor avaliado), o tempo necessário para levar a cabo a avaliação, o pessoal envolvido, as formas específicas e os critérios usados. Tudo isso deve estar claro para todos os que participam do processo e tudo isso deve servir de norma a todos. Por exemplo, haverá observações na sala de aula? E se houver, quantos avaliadores estarão presentes? Os professores serão informados previamente de que os avaliadores estarão presentes? Os professores experientes serão avaliados da mesma forma que os novatos? O desempenho dos estudantes será levado em conta na avaliação do professor? Planos de aula pedidos aos professores ou avaliação será com base na aula? O que mais será pedido aos professores?

Os professores podem assumir um papel ativo num sistema que os avalia. Quando isso ocorre, quando se pede, por exemplo, aos professores para escrever um relatório sobre o sucesso de uma matéria ensinada, quando se pede aos professores para analisar constantemente o envolvimento dos alunos com a escola, a tendência é que os professores obtenham resultados melhores. Esses relatórios podem servir de instrumentos adequados a autorreflexão dos professores, porque a decisão de inclusão de evidências em detrimento de outras implica sempre uma escolha precedida de reflexão e avaliação, possibilitando o desenvolvimento de um processo de aprendizagem na e sobre a profissão docente. Se o sistema de avaliação englobar métodos que permitam aos professores participarem ativamente, isso leva a um diálogo em geral recompensador.

E avaliadores qualificados? Como deve ser a preparação dos profissionais que vão avaliar o trabalho do professor?

CD: Avaliadores qualificados quer dizer que eles estão preparados para fazer julgamentos baseados em evidências. Do ponto

de vista dos professores, não deveria importar quem é o responsável pela avaliação, pois o resultado deveria ser o mesmo. Essa consistência do julgamento dos avaliadores é que garante a confiabilidades do sistema como um todo.

O treinamento dos avaliadores é uma das partes mais importantes, uma vez que assegura a justiça do processo de avaliação. Isso por sua vez faz com que os professores confiem no resultado da avaliação. Em geral, usando o *The Framework of Teaching*, o treinamento para observar e saber julgar o ambiente em sala de aula e o ensino dura três dias. Neste período, o avaliador estuda o método de avaliação e aprende a ser o mais objetivo possível, diferenciando fato de opinião.

Se a escola (ou país) quer formar avaliadores de planejamento e a preparação das aulas e a responsabilidade profissional do professor, então são necessários mais dois dias. O período de treinamento deve ser de dedicação exclusiva, com atividades extra classe como leitura de apostilas.

Como se dá a avaliação dos outros procedimentos citados em *The Framework of Teaching*: conferências, análise do trabalho do aluno e os recursos e materiais utilizados pelo professor?

CD: Os professores só podem ser avaliados com justiça em relação ao que controlam, ou seja, que nível de excelência conseguem alcançar ao ensinar seus alunos usando os recursos à disposição. Claro que algumas escolas possuem materiais melhores e estruturas mais completas do que outras. A partir daí, deve-se esperar que os estudantes das escolas com mais estrutura consigam resultados melhores. A avaliação dos professores não pode ser influenciada por isso. Eles não podem ser punidos porque a escola em que trabalham não oferece condições tão boas quanto as de outras escolas.

Deve haver sistemas diferentes de avaliação de professores de acordo com a experiência que eles têm ou com as dificuldades que enfrentam?

CD: O sistema não precisa ser diferente, mas a experiência em sala de aula ajuda muito. Por isso, é razoável esperar que um professor experiente tenha um desempenho melhor do que um novato. Da mesma maneira, é normal que professores que vivem situações de maior pressão tenham seu desempenho comprometido. Entretanto é importante que todas essas coisas não sejam usadas como desculpas para um desempenho fraco. A falta de experiência ou uma situação que exija mais do professor devem ser encaradas como um desafio, uma oportunidade para o professor melhorar sua habilidade de dar aula e lidar com alunos. Em minha opinião, essa deve ser a regra, mas claro que também existem problemas incontornáveis.

Qual a frequência com que os professores devem ser avaliados?

Levando em conta o que foi dito na resposta da questão anterior, os professores em início de carreira devem ser avaliados todos os anos. Já um professor com mais experiência e com bom histórico de desempenho pode ser avaliado a cada três anos.

A senhora também cita a importância da comunicação do professor com a família do aluno. Como deve ser essa relação e de que forma ela deve ser avaliada?

CD: Existem várias maneiras de os professores se comunicarem com a família do aluno, e é até desejável que se use mais de uma. Pode-se, por exemplo, enviar periodicamente boletins informativos sobre o comportamento do aluno em sala de aula, ou descrições do que está sendo ensinado, ou ainda instruções sobre uma viagem promovida pela escola. Também é recomendável ligar de vez em quando ou trocar e-mails.

Há duas formas de avaliar se a comunicação está ocorrendo efetivamente. Uma é pedir aos professores exemplos de contatos

que eles fizeram com as famílias dos alunos. Outra é perguntar aos pais dos alunos se eles acham o professor acessível o suficiente. Essas duas maneiras são complementares.

Até que ponto a avaliação de desempenho dos alunos pode servir de parâmetro para a avaliação de desempenho dos professores?

CD: Esse é um grande debate nos Estados Unidos atualmente. Cada professor tem a obrigação, que faz parte da missão de ensinar, que é a de incentivar e ter um controle se os alunos estão se desenvolvendo, em termos de conhecimento, estratégias, comportamento e atitudes, da maneira e no momento esperados. Essa obrigação consta no *The Framework of Teaching*.

Uma vez dito isso, minha opinião é que o desempenho dos professores não pode ser avaliado pelo desempenho dos alunos em provas. Acho que isso deve fazer parte da troca de ideias entre o avaliador e o professor, mas não pode ser determinante para julgar a competência do professor. A principal razão para eu defender esse ponto de vista é que há muitos fatores que influenciam a aprendizagem do aluno, e os professores somente controlam alguns deles.

Em sua opinião, a formação de um professor nunca está completa. De que forma a organização da carreira do professor e a avaliação docente se relacionam ou deveriam se relacionar?

CD: Em geral, eu acredito que lecionar é muito complexo, e por isso os professores nunca completam sua formação, mais experiência e conhecimento sempre ajudam.

Um sistema de avaliação docente bem estruturado pode contribuir para a carreira dos professores ao detectar em que aspectos eles devem melhorar. Mas isso só acontecerá se o professor estiver disposto a reconhecer seus próprios pontos fracos.

Em que países, estados ou cidades essas ideias defendidas pela senhora são aplicadas? Quais os resultados já obtidos? Qual a demora para que fossem implantadas? Houve resistência?

CD: O The Framework of Teaching foi adotado em seis estados norte-americanos, o que corresponde a milhares de escolas, não sei exatamente o número. A implantação plena do sistema normalmente leva alguns anos e deve ser muito bem planejada, uma vez que todos os professores têm de entender os critérios pelos quais serão avaliados e os avaliadores precisam receber treinamento.

A senhora sabe algo do sistema educacional brasileiro? Se sim, como vê o papel da avaliação docente para a melhoria da qualidade do ensino dentro desse cenário atual?

CD: Na América Latina, já trabalhei no Chile, adaptando para lá o The Framework of Teaching (o modelo de Charlotte foi a base para a elaboração para o “Marco para la buena enseñanza” [2003], elaborado pelo Ministério da Educação do Chile e outros órgãos, como a entidade que representa os docentes dos ensinos fundamental e médio do país), mas infelizmente não sei muito do sistema educacional brasileiro. No entanto, certamente vocês enfrentam vários desafios específicos da condição do país, e um sistema de avaliação deve sempre levar isso em conta.

De que forma pode ser realizada num país das dimensões dos Brasil, com redes imensas, uma avaliação que foque a observação da prática? Quem vai observar? Como isso poderia ser viável?

CD: Em geral, os professores deveriam ser avaliados por pessoas que podem observar o desempenho deles em sala de aula e também ver como é a convivência deles com os alunos, pais e colegas de profissão. Na maior parte dos casos, a pessoa que mais acompanha o dia a dia da escola e que por isso seria a mais indicada para avaliar os professores é o diretor ou o chefe de departa-

mento. Porém essa pessoa deve ser treinada para assumir este papel. Assim fará julgamentos justos, sempre baseados em evidência.

Outra opção é preparar muito bem um grupo de avaliadores para que eles possam atuar em várias escolas, ficando um tempo em cada uma para observar os professores em ação. Essa me parece ser a melhor opção, garantindo avaliadores capacitados e avaliações mais objetivas, sem influência das preferências pessoais. Por outro, o custo é maior e os avaliadores externos não sabem detalhes da cultural de cada escola.

Recebido em: 08.01.2015

Aceito em: 4.10.2015

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

- 1 Linguagens, Educação e Sociedade** -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento

1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. Deve ser encaminhada para o para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em arquivo Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. As citações, referências devem seguir as normas da ABNT, em vigor.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Caso o número de autores ultrapasse três deve ser explicado em nota de rodapé a participação de cada autor na produção do texto
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

- a) Livro (um só autor):
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- i) Dissertações e teses:
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

- j) Trabalho publicado em eventos científicos:
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais* Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
- 10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
- 11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
- 12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
- 13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
- 14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil Número
avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por E-mail: ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm